

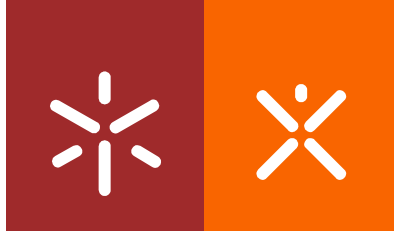


Helena Maria da Costa Queirós Marques

**A Avaliação Externa de Escolas no Ensino Especializado da Música. Um estudo de caso**

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Helena Maria da Costa Queirós Marques

## **A Avaliação Externa de Escolas no Ensino Especializado da Música. Um estudo de caso**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor José Augusto Pacheco**

outubro de 2013

## **DECLARAÇÃO**

Nome: Helena Maria da Costa Queirós Marques

Endereço eletrónico: sorieuq@hotmail.com

**A Avaliação Externa de Escolas no Ensino Especializado da Música.  
Um estudo de caso.**

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29/10/2013

Assinatura:

---

**Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.**

**Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.**

**Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.”**

*Ricardo Reis, in "Odes" de Fernando Pessoa*



## AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa académica concluída e sentimentos de prazer, vitória, felicidade, alegria e tristeza me fazem sentir realizada e feliz! Como se de uma conclusão de uma partitura se tratasse preciso de expressar toda a minha gratidão para com as pessoas que me ajudaram a compor cada frase, cada tema ou até mesmo cada andamento, tornando este estudo científico numa melodiosa obra sinfónica.

Um obrigado muito especial ao Professor Doutor José Augusto Pacheco na qualidade de Coordenador de Mestrado e orientador da dissertação em Ciências da Educação pela simpatia, disponibilidade e confiança que depositou em mim e no meu projeto.

Aos Diretores dos Conservatórios que gentilmente cederam um pouco do seu tempo para poder prosseguir com o meu estudo.

Ao António Vasconcelos por simpaticamente ter aceite o meu convite em escrevermos em conjunto um artigo para a apresentação numa conferência.

Às minhas colegas e amigas de projeto e mestrado, Eduarda Rodrigues, Joana Sousa e Natália Costa que foram imprescindíveis para ultrapassar os contratempos e imprevistos que iam surgindo, bastando muitas vezes algumas palavras de amizade.

Ao Zé Luís por ter sido impecável e muito paciente!

Aos meus pais um bem haja pelo amor incondicional que têm por mim e por toda a força que me dão todos os dias, bem como a todos os familiares mais próximos.

Ao meu clã por estar comigo nos bons e maus momentos.

Ao Zé Berto, meu marido e companheiro, amigo de todas as horas e por último mas sempre em primeiro, às minhas filhas que são lindas e me dão vontade de querer ser mais e melhor.





## RESUMO

O currículo no ensino especializado de música em Portugal, depara-se com uma referencialidade bastante ambígua. De um lado existe uma racionalidade situada entre os mundos da educação e os mundos das artes e da cultura, nos quais a afirmação das suas particularidades se enquadra numa perspetiva situada entre a individualização do trabalho formativo, artístico e pedagógico e a sua integração em coletivos de dimensões variáveis. Do outro, uma racionalidade, por parte do Estado, centrada na hegemonia de um determinado modelo curricular, assente no “modelo escolar” protagonizado na afirmação de um sistema educativo e de um currículo “unificado e coerente” (Vasconcelos, 2002; Fernandes, 2007.)

O ensino especializado da música tem tido pouco destaque na literatura académica, havendo falta de estudos científicos nesta área (Domingues, 2007). Com esta investigação pretendemos estudar o impacto e os efeitos da avaliação externa (Pacheco, *et al*, 2014) no ensino especializado da música.

Através de uma abordagem de investigação de natureza qualitativa (Bogdan & Bikle, 1999), constituída por entrevistas a diretores dos conservatórios (n=6) e da análise documental dos relatórios da avaliação externa, elaborados no primeiro ciclo (2006-2011) da avaliação externa, pretendemos contribuir para a problematização do ensino especializado da música, colaborando com os Conservatórios no seu desenvolvimento e reflexão.

As tendências emergentes neste estudo revelam que no ensino especializado da música, a avaliação externa tem um efeito direto na reorganização interna das escolas, exigindo a todos os atores os mesmos procedimentos com vista a uma uniformização e impondo a necessidade dos Conservatórios efetuarem a autoavaliação e autorreflexão.

Neste contexto, o estudo permite compreender a complexidade do ensino especializado da música, “sustentado pela argumentação da indiferença de poder político em relação à música e pela assunção dos conservatórios como “escolas muito específicas” (Vasconcelos, 2002, p.28) face ao aparecimento e impacto da avaliação externa no ensino especializado da música e nas suas organizações.

Esta dissertação faz parte do projeto de investigação sobre Avaliação Externa de Escolas financiado através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

Palavras-chave: Ensino especializado da música; Avaliação externa; Impacto e efeito.



## ABSTRACT

The curriculum in specialized teaching music in Portugal, faces a rather ambiguous situation. On the one hand there is a rationality situated between the world of education and the world of art and culture, in which the assertion of its singularity fits a perspective situated between the individualization of formative work , artistic and pedagogical and their integration into collective dimensions of variables. On the other hand, a state rationality, centered on the hegemony of a particular curriculum model , based on the " model school " starring the affirmation of an education system and curriculum "unified and coherent " (Vasconcelos, 2002; Fernandes , 2007).

The specialized teaching music has had little attention in academic literature so there is a lack of scientific studies in this area (Domingues, 2007) . With this research we intend to study the impact and effects of external evaluation (Pacheco *et al*, 2014) specialized in teaching music .

Through an approach of qualitative research (Bodgan & Biklen, 1999), consisting of interviews with the directors of Conservatories (n=6) and documental analysis of the external evaluation reports, prepared in the first cycle (2006-2011) of external evaluation, working with the Conservatories in its development and reflection.

The emerging trends in this study reveal that on specialized teaching music, the external evaluation has a direct effect on the internal reorganization of schools, demanding to all actors the same procedures with the objective of a standardizing and imposing to the Conservatories the need of doing self-assessment and self-reflection.

In this context, the study provides insight into the complexity of the specialized teaching music, "supported by the reasoning of the indifference of political power in relation to music and the assumption of conservatories as "very specific schools" (Vasconcelos, 2002, p.28) in view of the appearance and impact of external evaluation in specialized music teaching and in their organizations.

This dissertation is a part of a investigation project about school external evaluation and is financed by FEDER Funds through the Factors of Competitiveness Operational Programme – COMPETE and by National Funds through FCT – Foundation for Science and Technology- PTDC/CPE-CED/116674/2010.

Keywords: specialized music teaching; external evaluation; impact and effect.



# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>1 PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>23</b>
1.1 AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS	23
1.2 ESTUDOS EMPÍRICOS	28
1.2.1 ESTUDOS EMPÍRICOS NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA	38
1.3 RELATÓRIOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS	39
1.3.1 RELATÓRIO “REVIEWS OF EVALUATION AND ASSESSMENT IN EDUCATION: PORTUGAL.” – OCDE	39
1.3.2 RELATÓRIO “A AVALIAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO À LUPA” - EURYDICE	44
1.3.3 PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2010) – CNE	46
1.3.4 ESTUDO DE JOSÉ MARIA AZEVEDO	53
1.4 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	58
1.5 OBJETIVOS	59
<b>2 A AVALIAÇÃO EXTERNA E O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA: QUADRO TEÓRICO</b>	<b>63</b>
2.1 INTRODUÇÃO	63
2.2 AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS	64
2.3 AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	66
2.4 QUALIDADE	68
2.5 ACCOUNTABILITY	70
2.6 INOVAÇÃO CURRICULAR	72
2.6.1 INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO	72
2.7 O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM PORTUGAL	74
2.7.1 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA CALOUSTE GULBENKIAN DE BRAGA	76
2.7.2 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	76
2.7.3 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE AVEIRO DE CALOUSTE GULBENKIAN	76
2.7.4 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE COIMBRA	76
2.7.5 ESCOLA DE MÚSICA CONSERVATÓRIO NACIONAL DE LISBOA	77
2.7.6 INSTITUTO GREGORIANO DE LISBOA	78
2.8 REFORMAS EDUCATIVAS	78
2.8.1 AS REFORMAS EDUCATIVAS NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA	79
2.9 O CONCEITO DE TEORIA E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	81
2.9.1 DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA	85
<b>3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>89</b>
3.1 NATUREZA DO ESTUDO	89
3.2 DESIGN DE INVESTIGAÇÃO	90
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	92
3.3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	92
3.3.2 ENTREVISTAS	93
3.4 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS	97
3.5 QUESTÕES ÉTICAS DE INVESTIGAÇÃO	98

<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>101</b>
<b>4.1</b>	<b>INTERPRETAÇÃO DOS RELATÓRIOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NAS ESCOLAS DO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM PORTUGAL</b>	<b>101</b>
<b>4.2</b>	<b>RELATÓRIOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM PORTUGAL</b>	<b>101</b>
4.2.1	CONTRADITÓRIOS	115
<b>4.3</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DOS CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA</b>	<b>116</b>
<b>4.4</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>129</b>
	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>135</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>141</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>149</b>
	<b>ANEXO 1- GUIÃO DA ENTREVISTA</b>	<b>151</b>
	<b>ANEXO 2- TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA</b>	<b>155</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Design de Investigação.	91
Quadro 2 - Características dos Entrevistados.	94
Quadro 3 - Quadro Comparativo da Análise dos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Especializado Da Música.	101
Quadro 4 - Pontos Fortes dos Conservatórios de Música	111
Quadro 5 - Pontos Fracos dos Conservatórios de Música.	113
Quadro 6 - Estrutura da Categorização da Entrevista.	117
Quadro 7 - Opinião dos Entrevistados Face à Adequação do Modelo da Aee aos Conservatórios de Música	119
Quadro 8 - Aspetos Positivos ou Negativos do Modelo de Avaliação Externa de Escolas.	120
Quadro 9 - Aspetos Positivos do Relatório da AEE	121
Quadro 10 - Aspetos Negativos do Relatório da AEE	122
Quadro 11 - Tipo de Dados a Acrescentar na Próxima AEE.	128

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Fig. 1 - Natureza do Desenvolvimento Curricular	84
Fig. 2 - Caracterização do Desenvolvimento Curricular	85
Fig. 3 - Leitura dos Diretores Relativamente ao Relatório de Avaliação Externa Do Conservatório.	121
Fig. 4 - Efeitos da Avaliação Externa nos Conservatórios	125



## ABREVIATURAS

- AEE** – Avaliação Externa de Escolas
- AEEP** - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
- ANQ** – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
- AVES** – Avaliação de Escolas Secundárias
- BM**- Banco Mundial
- CAF** - *Common Assessment Framework*
- CCAP** – Conselho Científico para a Avaliação dos Professores
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CMCGB** – Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga
- CMP** – Conservatório de Música do Porto
- CMACG** – Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian
- CMC** – Conservatório de Música de Coimbra
- EMCNL** – Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa
- IGL** – Instituto Gregoriano de Lisboa
- DAAE** – Dispositivo de Autoavaliação de Escola
- DREC** – Direção Regional de Educação do Centro
- EFQM** - *European Foundation for Quality Management*
- IIE** – Instituto de Inovação Educacional
- INES** - Indicadores dos Sistemas Educativo
- IGE** – Inspeção Geral de Educação
- IGEC** – Inspeção Geral de Educação e Ciência
- ISO** - International Organization for Standardization
- GAVE** – Gabinete de Avaliação Educacional
- GEPE** – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
- ISS, IP** – Instituto de Segurança Social, IP
- GTAE** – Gabinete de Trabalho de Avaliação das Escolas
- MEC** – Ministério da Educação e Ciência
- MISI** – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação
- PAIE** – Programa de Avaliação Integrada das Escolas
- PEPT** - Programa de Educação para todo
- PISA** - *Programme for International Student Assessment*

**QUAL** - Formação de Serviços em Gestão de Qualidade Limitada

**RAECMCGB**- Relatório de Avaliação Externa do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

**RAECMP**- Relatório de Avaliação Externa do Conservatório de Música do Porto

**RAECMACG**- Relatório de Avaliação Externa do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian

**RAECMC**- Relatório de Avaliação Externa do Conservatório de Música de Coimbra

**RAEEMCN**- Relatório de Avaliação Externa da Escola de Música do Conservatório Nacional

**RAEIGL**- Relatório de Avaliação

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**ONC**- Organização Mundial do Comércio

**SIADAP** – Sistema de Avaliação de Desempenho Político/Administrativo

**SPSS** - Statistical Package for the Social Sciences

**TQM** - Total Quality Management

**UE**- União Europeia

## **INTRODUÇÃO**



## Introdução

A primeira década do século XXI ficou marcada pela excessiva produtividade económica, sendo a expansão da economia e o aumento de qualidade de vida as grandes preocupação dos países. A transformação da situação económica interferiu com as políticas educativas, havendo a necessidade de reduzir os custos e aumentar a produtividade nas escolas.

Os ideais do Estado nesta época ficaram marcados pela modernidade, eficácia, eficiência e qualidade, indo de encontro à ideologia *taylorista*, onde a preocupação central está na quantidade. Numa tentativa de introduzir mecanismos que garantam a qualidade das escolas, o Estado tornou-se portador de discursos orientados para as escolas como “polos de excelência”, enquadradas no movimentos das “escolas eficazes”, pretendendo unir a qualidade à autonomia, colaboração e participação de todos os agentes envolvidos na ação educativa. Assim, são introduzidos na escola mecanismos eficientes de controlo, embora os discursos estejam orientados para a sua autonomia. Contudo, e apesar da diversidade de modelos e práticas (Stufflebeam, 2003), a avaliação externa de escolas tem finalidades e propósitos concordantes com a melhoria organizacional e com a satisfação da comunidade educativa. É neste sentido que Sanders e Davidson (2003) afirmam que a avaliação de escolas, para além dos resultados, tem como propósito fundamental a dimensão formativa, incluindo as práticas de desenvolvimento profissional docente, as práticas de decisão organizacional e as práticas de aprendizagem. Esta argumentação está de acordo com o que perfilha Sobrinho (2003) para a avaliação de escolas, que inscreve em parâmetros essencialmente institucionais.

O programa de avaliação externa de escolas (PAE), promovido pela inspeção geral da educação (IGE), apareceu em 2006/07, embora este tipo de avaliação de escolas já tivesse sido conjecturado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, com programas diversos que forma implementados nas décadas seguintes, caso do observatório da qualidade da escola e da avaliação integrada de escolas. Sendo bastante atual e pertinente, este tema tem levantando algumas questões polémicas, relativamente à forma como é realizada a avaliação e os domínios que esta integra.

A investigação em Portugal sobre a avaliação externa das escolas centra-se, nos últimos seis anos, nomeadamente nos relatórios da IGE, em algumas dissertações

e teses, incidindo na problemática da autoavaliação das escolas.

O problema do presente estudo consiste em *Quais os impactos e efeitos da avaliação externa nos Conservatórios de Música?* O interesse em investigar sobre a temática *avaliação externa de escolas: no ensino especializado da música. Um estudo de caso*, advém da experiência e gosto profissional do ensino da música, bem como da dificuldade constante em obter informações básicas relativamente ao currículo e à avaliação no ensino artístico especializado.

De acordo com a nossa experiência pedagógica, uma vez que ministramos a disciplina de formação musical, nas diferentes escolas vocacionais da música, permite-nos constatar que os currículos deste tipo de ensino se encontram desajustados à realidade atual, não especificando nem diferenciando os conteúdos, os objetivos e as formas de avaliar.

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. O Capítulo I, *Problemática da Investigação*, pretende analisar o estado da arte relativamente à AEE e ao ensino especializado da música, de forma a compreendermos os trabalhos científicos que têm sido realizados sobre esta temática.

No Capítulo II, *Avaliação externa e o ensino especializado da música. Quadro teórico*, apresentamos os conceitos relacionados com a avaliação externa, tais como: qualidade do ensino, avaliação interna e inovação educativa. Também iremos contextualizar o ensino especializado da música e uma breve apresentação de cada Conservatório de Música pertencente à rede pública.

No Capítulo III, *Metodologia da Investigação*, contextualizamos e justificamos as opções metodológicas utilizadas durante a investigação. Também apresentamos os instrumentos de recolha de dados, o processo da elaboração e validação.

No Capítulo IV, *Descrição e Análise dos Dados*, apresentamos os dados obtidos dos diferentes instrumentos de recolha de dados, análise documental dos relatórios de AEE e entrevistas dos Diretores dos Conservatórios, concluindo com a análise dos mesmos.

Na parte final, *Conclusões*, expomos as principais conclusões do estudo, bem como as suas limitações, tentando ainda apontar futuras investigações relacionadas com esta problemática.

Em anexo está incluído o guião das entrevistas e uma das transcrições

# **CAPÍTULO I**

## **PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO**





# 1 Problemática da Investigação

## 1.1 Avaliação externa de escolas<sup>1</sup>

As alterações políticas da década de 1980 reformaram o papel do Estado e transformaram a sua relação com os cidadãos. Segundo Clímaco (2009, p.192), “esta reforma da Administração introduziu alterações importantes nas competências do Estado, cada vez menos concebido como Estado prestador de serviços, para ser visto como Estado avaliador e posteriormente como Estado regulador”.

O aparecimento do Estado-avaliador e da nova gestão pública (*new public management*) obriga a uma definição prévia de objetivos, em que a medida e a quantificação se tornam aspetos centrais. Se, por um lado, para os mais conservadores, a avaliação é perspetivada como um meio de controlo, por outro, na linha neoliberal, a avaliação focaliza-se na questão da produtividade e prestação de contas. Já na perspetiva progressista, a avaliação desenvolve-se numa lógica de democracia ativa e de desenvolvimento pessoal e coletivo. Nuttall (1986, citado por Alves, 2001, p. 92) refere que o conceito de avaliação educacional tem vindo a modificar-se, ao longo das épocas, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e, conseqüentemente, diferentes abordagens de avaliação. A transformação da situação económica interferiu com as políticas educativas, havendo a necessidade de reduzir os custos e aumentar a produtividade das escolas.

Palavras como “transparência da gestão”, “prestação de contas” e “responsabilidade social” passaram a fazer parte do quotidiano de todos os serviços da administração pública e privada, como mecanismos essenciais na gestão de qualidade, regulando e implicando todo um (o) processo de avaliação.

Surge, assim, o conceito de *accountability*, que embora polissémico e denso, assume, na perspetiva de Afonso (2009), três dimensões fortemente articuladas ou articuláveis: avaliação, prestação de contas e responsabilização. “Ou seja, a prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação” (*Ibidem*, p.14).

---

Muitas das ideias do ponto 1, do capítulo 1, fazem parte de um estudo realizado no âmbito do projeto de investigação sobre Avaliação Externa de Escolas financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.<sup>1</sup>

Para este autor, tal avaliação “deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objetiva, de modo a garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas” (*Ibidem*, p.14). Para que a avaliação seja profícua deverá ser rigorosa, recorrer a critérios, objetivos e padrões previamente definidos, verificar o seu enquadramento legal, ético e jurídico e assentar em procedimentos democráticos e em valores essenciais.

Aplicado ao sistema educativo português, o conceito *accountability* traduz-se, segundo Afonso (2009), em quatro formas: nas avaliações do desempenho docente, nas avaliações institucionais, nos exames nacionais e na publicação dos *rankings* de escolas, realizada através de testes standardizados, com objetivos previamente bem definidos e perspectivados em lógicas de quase-mercado, que visam um maior controlo por parte do Estado. Estes instrumentos de avaliação fazem da comparabilidade, segundo Pacheco (2011, p. 84, e citando ideias de Teodoro e Montané, 2009), o “referente principal da cultura de avaliação e de prestação de contas e responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso/insucesso” refletindo-se quer nas políticas curriculares, quer nas práticas de avaliação. A prestação de contas (*accountability*) e a responsabilização têm sido um mecanismo referenciado por orientações neoliberais e neoconservadoras, sendo indiferente à ideologia política que a apregoa, aliando-se “às tendências hegemónicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE, BM, OMC...)” (Afonso, 2009, p. 17). Esta ideia de globalização é também mencionada por Pacheco (2011, p. 82) quando, citando Anderson-Levitt (2008), defende que “a ideia de conteúdos comuns parece óbvia e inevitável, prevalecendo entre eles, a convergência quanto à existência de um *core curriculum*”. Na realidade, as políticas de educação e formação trans-e-supranacionais, têm vindo a dirigir os seus discursos para “uma vertente produtivista, marcada pelos interesses da cultura global do mercado, onde os *standards* e a *accountability* se tornam nas torres gémeas das políticas de reforma” Pacheco (*ibidem*, p. 87).

Neste contexto, nas décadas que seguiram os anos de 1980 surgiram em Portugal, diversos projetos nacionais e outros inspirados em modelos internacionais de avaliação de escolas, com o intuito de aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como, credibilizar o processo educativo e a escola em si. Destes projetos e programas destacamos:

- Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999): surgiu no âmbito do Programa de Educação para todos (PEPT), destinado ao 2º e o 3º ciclos e inspirado no projeto Indicadores dos Sistemas Educativo (INES) da OCDE;
- Projeto Qualidade XXI (1999-2002), criado pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), na sequência de um projeto-piloto europeu sobre “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”;
- Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) (1999-2002), de iniciativa da Inspeção Geral de Educação, teve como destinatários as escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário;
- Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001), no âmbito da avaliação de entidades não dependentes do Ministério da Educação, apoiado pelo Programa Leonardo Da Vinci e “desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional que incluiu sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca” (CNE, 2005 p.39);
- Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000), criado pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em conjunto com uma empresa de consultadoria na área da qualidade - a “QUAL” (Formação de Serviços em Gestão de Qualidade Limitada) e baseado no Modelo de Excelência da *European Foundation for Quality Managment* (EFQM);
- CAF - *Common Assessment Framework*, desenvolvido através da *European Foundation for Quality Managment* (EFQM), consistindo num modelo de avaliação interna de organizações, em articulação com o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública (SIADAP), promovido pela Direção Geral da Administração e do Emprego Público. Tal modelo foi adaptado pela Direção Regional de Educação do Governo Regional do Arquipélago dos Açores em parceria com a Universidade Católica Portuguesa, através do Projeto QUALIS – Qualidade e Sucesso Educativo - no ano de 2006, cujo principal objetivo era a reflexão crítica das práticas das instituições educativas públicas, estendendo-se ao continente e às escolas profissionais, em 2005, através do Subsistema da Ação Social gerido pelo ISS, I.P.;

- Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-2001), desenvolvido por iniciativa da Fundação Manuel Leão (de natureza privada), com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e inspirado pela *Fundación Santa Maria*, com a qual trabalhou em parceria;
- Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005 - 2007), desenvolvido pela Inspeção Geral da Educação;
- Projeto-piloto de Avaliação Externa de Escolas (2005/2006), dinamizado pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), criado pelo Despacho Conjunto nº370/2006, de 3 de maio, e coordenado por Pedro Guedes de Oliveira;
- Avaliação Externa de Escolas promovida pela IGE, com dois ciclos: o primeiro de 2006/2011 e o segundo com início em 2011.

Com a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro - que aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - e mediante a implementação de um modelo de avaliação externa de escolas, a avaliação de escolas começou a ser discutida com mais afinco, devido à pertinência atribuída pela Administração central, baseada na melhoria da intervenção educativa e sustentada nas boas práticas internacionais referenciadas pela EFQM. A implementação da avaliação, enquanto processo participativo, tem como principais intervenientes a Inspeção, em parceria com instituições de ensino superior.

Estando enquadrada em processos de regulação transnacional e supranacional e em políticas que promovem a prestação de contas e a responsabilização (Afonso, 2009), a avaliação externa é associada, entre outros aspetos, à autonomia de escolas, ao desenvolvimento profissional docente (Alves & Flores, 2011) e aos movimentos da escola eficaz e da melhoria da escola, centrados, respetivamente, nos estudos de eficácia e eficiência. Respondendo a uma função formativa da avaliação (Nevo, 2007), o objetivo do movimento de melhoria da escola consiste em gerar condições internas centradas em práticas de autoavaliação institucional, de forma a estabelecer princípios e normas de ação enquanto organizações aprendentes. Por outro lado, e situando-se numa função sumativa de avaliação (*Ibidem*), o movimento da escola eficaz promove a avaliação externa em função dos resultados, sobretudo numa perspetiva comparativa a nível nacional e internacional. No entanto, segundo o

relatório da OCDE (2012), apesar de ter sido fomentada a autonomia nas escolas, o MEC detém todas as esferas do sistema de avaliação de educação em Portugal, através de organismos como o IGE, o GAVE, o MISI, o GEPE e a ANQ, incrementando um ambiente de avaliação, prestação de contas e performance mensurável na educação perante as quais existem resistências na implementação do sistema de avaliação, dado que é visto como instrumento de controlo, na medida em que privilegia sumativa em detrimento da formativa.

De acordo com Correia, J. (2011, p.23), “a avaliação de escolas é cada vez mais considerada um gerador de mudança que contribui para a tomada de decisões, para a distribuição dos recursos e para a melhoria da aprendizagem dos alunos”, embora, como refere Figari (1999), responda a diferentes e complementares funções, tornando-se necessário articular as dimensões interna e externa da avaliação. O relatório da OCDE (2012) sugere maior foco de atenção à avaliação de escolas, a articulação efetiva entre todos os diferentes níveis de avaliação e esferas avaliativas e à garantia da existência de elementos que reflitam os efeitos da avaliação, usando, por exemplo, os resultados da avaliação externa de escolas como uma orientação para a melhoria de todos o processo educativo.

Embora o conceito seja mais utilizado para o ensino superior e para os seus processos de garantia da qualidade, quando se fala de avaliação institucional (Sobrinho, 2003) há questões que são comuns às escolas, nomeadamente as funções que a avaliação desempenha. De acordo com autores que têm definido a avaliação como a formulação de um juízo de valor e a atribuição de um mérito (Stake, 2006; Stufflebeam, 2003), a avaliação tem duas componentes essenciais quando reportada a uma instituição ou organização: a dimensão interna ou autoavaliação e a avaliação externa ou a heteroavaliação, sendo a primeira da responsabilidade da escola e a segunda da Administração central. Para Marchesi (2002, p.35), estas modalidades de avaliação “devem ser levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra. Deste modo, ambas podem tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança e a melhoria das escolas”, mesmo que os efeitos da avaliação interna sejam mais reconhecidos do que os da avaliação externa (Simons, 1999). É neste contexto que Bolívar (2012) entende a avaliação de escolas como um diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna, sendo que a avaliação externa se direciona para a eficácia em termos de resultados e a avaliação interna para a eficiência de processos. Assim, “o diálogo entre as políticas de prestação de contas e

a cultura de avaliação e de autoavaliação da escola está a tornar-se uma questão cada vez mais importante” Barzanó (2009, p. 69). É em função destas funções, que definem de igual modo as tendências paradigmáticas na avaliação, que a escola tem sido perspectivada em termos avaliativos através da análise dos resultados, por exemplo, com a sua comparabilidade a nível nacional, com o aparecimento dos *rankings*, bem como dos processos. Segundo Clímaco (CNE 2010, p.12), “a publicitação dos resultados dos alunos e das listas ordenadas das escolas a partir desses resultados tornaram-se formas de prestação de contas da “qualidade educativa” dos estabelecimentos escolares em vários países europeus”.

## 1.2 Estudos empíricos

As primeiras práticas de avaliação externa em Portugal, dinamizadas pelo Ministério da Educação, centraram-se na perspetiva dos processos, tendo como propósito a avaliação formativa institucional, com ênfase na participação das escolas e na integração das suas dimensões ao nível do objeto da avaliação. Com base nos princípios e práticas da avaliação institucional têm sido elaborados diversos estudos de investigação ao nível de dissertações e teses. Consultando-se o repositório científico aberto e os sítios das principais universidades portuguesas, verifica-se que nos últimos anos têm sido realizados estudos empíricos centrados na avaliação, analisada de seguida pelas palavras-chave *avaliação externa*, *autoavaliação*, *avaliação de escolas*, *avaliação interna*, *avaliação institucional*, *qualidade*. De entre os estudos realizados<sup>2</sup> foram identificados os seguintes estudos, predominantemente dissertações distribuídas por estas dimensões:

- a) Autoavaliação – Santos (2009), Reis (2010), Correia, S. (2006 e 2011)
- b) Avaliação externa – Duarte (2009), Domingos (2010) e Faria (2010);
- c) Avaliação de escola e qualidade – Correia, J. (2011), Gonçalves (2009), Melo (2011) e Tavares (2011);
- d) Modelos – Matos (2010) e Pinto (2010);
- e) Avaliação e impacto – Fonseca (2010) e Lopes (2010).

Na análise dos estudos realizados no âmbito da dimensão autoavaliação, constata-se que a maioria dos estudos foi realizada nos últimos três anos, demonstrando a pertinência e urgência no estudo da temática.

---

<sup>2</sup> Para a consulta destes estudos cf. <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas>

O estudo de Santos (2009) procura refletir sobre o impacto da avaliação externa na configuração organizacional de um agrupamento escolas e baseando-se numa metodologia essencialmente qualitativa, a investigadora opta pelo estudo de caso de um agrupamento vertical no ano letivo de 2005/2008. Como técnicas de recolha de dados, a investigadora, recorreu à observação participante, à entrevista e à análise documental (atas, relatórios, plano global de atividades e outros documentos). Foram inquiridos através de entrevista 24 respondentes ( $n=24$ ), dentro das quais, professores ( $n=10$ ), discentes ( $n=7$ ) e não docente ( $n=7$ ). A pesquisadora conclui que a maioria das iniciativas de avaliação levadas a cabo nas escolas resultam de decisões/imposições externas que envolvem apenas uma parte da comunidade educativa (essencialmente professores), não existindo qualquer *feedback* para os outros interlocutores e que a falta de conhecimento e de divulgação prende-se, simplesmente, ao facto de a avaliação interna ainda estar apenas na mão de professores. Ainda conseguiu verificar que o contexto estudado possui uma cultura organizacional própria, que parece conferir-lhe um rosto, reflexo da sua identidade, e com o qual os diferentes atores educativos se identificam. Assim, “os testemunhos dos diferentes atores educativos demonstram que a base de toda a organização da escola é o trabalho colaborativo e a colegialidade, que nem sempre são valorizados e estimulados pela equipa de gestão” (*Ibidem*, p.174)

Reis (2010, p.1) realizou um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, recolhendo dados através da investigação-ação, afirmando que “a autoavaliação é importante para implementar estratégias, como também pelo contributo dado à avaliação externa, nomeadamente através de informação útil encontrada nos relatórios da autoavaliação e considerada essencial a quem avalia externamente.” Da análise dos relatórios de 100 unidades orgânicas, do questionário realizado a 90 participantes em equipas de autoavaliação e da observação participante no trabalho de campo numa escola secundária, a autora conclui, por um lado, que a assessoria externa “facilita totalmente” a autoavaliação, e, por outro é indispensável a existência de uma equipa de autoavaliação, conhecedora dos critérios do modelo selecionado e cooperante com o assessor, de forma a tornar possível a identificação das melhorias a seguir. Mais conclui (*Ibidem*, p.255) que “a cooperação entre assessor e equipa de autoavaliação, numa perspetiva de aprendizagem, contribui para a identificação de melhorias, a construção de planos de ação, a criação de mecanismos de monitorização, permitindo a sustentabilidade do processo.

A investigadora também conclui que a falta de formação na área, por parte das escolas, é um constrangimento para a eficácia e eficiência do processo de autoavaliação, devendo existir a possibilidade das equipas de autoavaliação das escolas receberem formação sobre esta temática. Para além disso, é importante mobilizar a comunidade educativa para implementar processos de autoavaliação, propondo como objeto de investigação a análise profunda e comparativa dos relatórios de avaliação externa, de forma a contribuir para a melhoria contínua das organizações educativas.

Na tese de doutoramento realizada, Correia (2011), aprofundando a dissertação de mestrado de 2006, formula o problema de investigação em torno da seguinte questão: “Um dispositivo de autoavaliação de escola terá potencialidades para dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, quer, sobretudo, do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente, na emergência de modelos de regulação para a avaliação das aprendizagens?”.

Utilizando uma metodologia mista (quantitativa-qualitativa), o investigador aplicou dois inquéritos por questionário: o primeiro, a todos os membros que constituíam a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico (n=36, n=24) e o segundo, a todos os docentes (n=126, n=96). Também realizou dois inquéritos por entrevista, o primeiro, aos elementos da equipa de autoavaliação e às lideranças (de topo e intermédias) e o segundo, às lideranças (de topo) e à coordenadora da equipa de autoavaliação. Além disso recolheu ainda dados através da observação participante e da análise de documentos.

Os resultados revelaram a necessidade de a Administração central desenvolver ações formativas capazes de habilitar os atores das escolas a implementar dispositivos “úteis ao desenvolvimento das aprendizagens organizacionais que incentivem e provoquem uma melhoria contínua, ou seja, dispositivos consequentes no auxílio da resolução das dificuldades e problemas próprios do contexto em que cada uma das escolas está inserida” (*Ibidem*, p.486). A referencialização revelou-se um caminho viável na concretização de um dispositivo de autoavaliação educativa mas é muito importante que os conceitos inerentes à metodologia da sua construção sejam apropriados por todos os intervenientes educativos.

A constituição de uma equipa de autoavaliação heterogénea mostrou-se um caminho possível mas não único, ficando a ideia de criação de um grupo de focagem



para abarcar diferentes abordagens e perspetivas. A chave para tornar o DAAE num instrumento de melhoria da escola está na implicação dos diferentes atores educativos, neste caso, muito dinamizados pela equipa, destacando-se, o papel das lideranças intermédias para o envolvimento dos docentes, nomeadamente na avaliação do sucesso académico. Foi, ainda, considerado como imprescindível um tempo comum a todos os docentes para não só desenvolverem o DAAE, como também, para assumirem e partilharem as tarefas a executar. Este tempo seria utilizado para potenciar o “trabalho colaborativo e não para institucionalizar rotinas semanais de trabalho conjunto de uma equipa de autoavaliação, dado que o trabalho individual pode potenciar o trabalho colaborativo” (*Ibidem*, p. 495). Este estudo vincou a ideia de que, apesar de pertinente, a presença e as tarefas do amigo crítico devem ser bem explicitadas desde o início, para se evitarem constrangimentos. Para além disso, este deve ser substituído com frequência para que o seu papel continue imparcial e não tenda a cair só no papel de amigo.

Para finalizar, assume “que a potencialidade de um DAAE em dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, está dependente da capacidade de gerir de uma forma equilibrada a tensão entre o controlo e a regulação” (*Ibidem*, p. 500).

Dos estudos empíricos realizados na temática da avaliação externa, Faria (2010), através da realização de um estudo de natureza qualitativa, na recolha de dados através de um estudo de caso, afirma que a avaliação institucional pode ser um mecanismo de melhoria e desenvolvimento, dando conhecimento e informações relativas ao seu desempenho, em detrimento do conceito de controlo e hierarquização.

Recorrendo à observação, análise documental e inquérito por entrevista, como métodos de recolha de informação, a investigadora, conclui que “a figura do diretor, é sem dúvida, o pilar central de uma escola, sendo respeitado e existindo uma relação de respeito, admiração e compreensão (...) competindo à gestão da escola gerar o bom entendimento sobre a avaliação e a correta utilização desta sem perder de vista a formação do ser humano” (*Ibidem*, p.97).

O estudo empírico de Duarte (2009) centrou-se na articulação e a sequencialidade, entre níveis e ciclos de ensino, como temáticas nucleares desenvolvidas em agrupamentos verticais de escolas, na ótica das equipas de avaliação externa, utilizando uma metodologia qualitativa expressa pela análise dos

conteúdos dos relatórios de avaliação externa (n=32), realizado em 2007/2008, na área de jurisdição da DREC.

Quanto aos resultados, a pesquisador conclui que, apesar de institucionalmente unidos, os docentes do agrupamento de escolas desenvolvem baixas interações, subdivididos em múltiplas estruturas marcadamente balcanizadas, não propiciadoras de articulação. O exercício da articulação e sequencialidade desenvolve-se numa dicotomia entre a estrutura burocrática centralizada e a organização débil, entre órgãos e estruturas educativas, em busca de respostas às necessidades imediatas e primárias. Refere, ainda, como constrangimentos, o curto espaço temporal e a simultaneidade com a atividade profissional diária, sugerindo como hipóteses para estudos futuros: “que implicações traz a alteração do modelo de autonomia e gestão na articulação e sequencialidade?; qual a implicação da articulação interdepartamental nos resultados escolares?; como convocar os docentes para a participação ativa no atual quadro de políticas educativas perspetivadas pelos docentes como lesivas e agressivas?; e, por último, que significado têm as marcas de individualismo docente encontradas?” (*Ibidem*, p.105)

Domingos (2010) abordou o enquadramento da problemática da avaliação evidenciando a noção da avaliação externa, as tarefas e as funções da inspeção. A investigadora utilizou uma metodologia, assente na análise documental, no inquérito por entrevista e inquérito por questionário. A entrevista foi dirigida ao presidente do conselho executivo e o inquérito por questionário foi aplicado ao corpo docente do agrupamento (n=79), em função da seguinte questão chave: existe relação entre a avaliação externa das escolas e a melhoria das práticas escolares, segundo a opinião dos docentes?

Quanto aos resultados conclui que os dados evidenciam que houve um impacto positivo, que, embora não tenha trazido mudanças de fundo ao agrupamento de escolas, alterou o seu funcionamento, pois, foram repensadas estratégias e ficou impressa uma vontade de mudança e de melhoria. Esta conclusão tem subjacente a informação recolhida sobre o repensar e reformular das práticas escolares, que se terão vindo a traduzir na obtenção de uma melhoria de resultados dos alunos.

Na dimensão e avaliação de escola e qualidade, Correia, J. (2011, p.24), através da realização de um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, recolhendo dados através do estudo de caso, afirma que “a avaliação de escolas é cada vez mais considerada um gerador de mudança que contribui para a tomada de decisões no

sistema de ensino, para a distribuição os recursos e para a melhoria da aprendizagem dos alunos”. Utilizando a inquérito por entrevista a professores, diretores pedagógicos, delegados de grupo e outros, bem como *focus groups* em quatro escolas submetidas à avaliação externa, a investigadora conclui que o real trabalho cooperativo entre professores privilegia a comunicação, reflexão, partilha e monitorização clara e efetiva do ensino. Os professores quando são envolvidos no projeto educativo de uma escola potenciam a progressão da aprendizagem, a autorreflexão e a autoanálise.

O estudo de Melo (2012) centra-se na avaliação de escola, tendo como pretensão principal analisar as implicações e os contributos da AEE nas práticas e resultados da escola. Para tal, optou por utilizar no estudo uma abordagem de cariz qualitativa, elegendo o estudo de caso como metodologia principal. Realizou inquéritos por entrevista aos diferentes atores da comunidade escolar: presidente do conselho geral, representante dos pais e encarregados de educação, coordenadora de um departamento curricular, diretora do Agrupamento, docente membro do conselho geral e conselho geral transitório, coordenadora dos diretores de turma e coordenadora da equipa de avaliação interna.

Na análise dos dados empíricos, a pesquisadora refere os objetivos do processo de avaliação externa, implementada pela IGE, fomentou claramente o trabalho de autoavaliação do Agrupamento e resultou numa oportunidade de melhoria ao nível do desenvolvimento organizacional, da qualidade de aprendizagens, dos resultados escolares dos alunos e do trabalho colaborativo dos diferentes atores escolares.

Ao nível dos constrangimentos, a pesquisadora refere que “o campus de estudo” acaba por ser delimitado a uma unidade de gestão, o que circunscreve quaisquer possibilidades de comparação e constatação da dimensão da dificuldade na organização das instituições educativas. Refere, ainda, três hipóteses para outros estudos: “até que ponto a diversidade de idiossincrasias nas organizações é considerada?; como é que a organização escolar se envolve, com responsabilidades diferentes, nas metas que são estabelecidas nas ações de melhoria sobre os pontos fracos identificados pela avaliação externa e as competências da liderança e lideranças no planeamento e nas estratégias para que a avaliação provoque a mudança que é requerida no âmbito da avaliação das unidades de gestão?”. (*Ibidem*, p.103)

Gonçalves (2009), procurou compreender o processo de avaliação externa da IGE ocorrido em 2007/2008 num agrupamento vertical de escolas de Lisboa e o impacto que a publicação do seu relatório teve na comunidade educativa. A investigadora recorreu uma metodologia qualitativa, assente na análise documental, no inquérito por entrevista e na observação. As entrevistas foram dirigidas aos ex-presidentes do conselho executivo e do conselho pedagógico e a um membro da antiga assembleia do agrupamento de escolas que na altura fazia parte do conselho geral transitório (n=3). Quanto aos resultados conclui que houve uma melhoria de quase todos os pontos fracos e constrangimentos indicados. No entanto, o agrupamento não apresentou um plano formal estruturado de melhoria e justificou-o com as alterações legislativas e estruturais registadas no ano de estudo, isto é, a alteração do órgão da Assembleia do Agrupamento de Escolas para Conselho Geral Transitório; o processo de eleição do Diretor do Agrupamento de Escolas e a avaliação de desempenho docente. Contudo, no projeto do atual Diretor foi definido um plano de ação, para os quatro anos seguintes, que contemplou as sugestões indicadas pela IGE. A investigadora salienta, ainda, a importância do modelo de avaliação externa implementado pela IGE para a promoção da reflexão e desenvolvimento de planos de qualidade e melhoria nas Escolas Portuguesas.

O estudo de Tavares (2011), centra-se nas representações dos professores acerca de escola de qualidade e dos fatores que a promovem, tendo os domínios utilizados pelo IGEC na avaliação externa de escolas como referentes: resultados, prestação de serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

Utilizando uma metodologia predominantemente qualitativa, a autora analisou os 61 questionários devolvidos, dos 85 que distribuíra a todos os educadores e professores do agrupamento vertical de escolas de Sernancelhe (10 educadores de infância, 18 professores do 1º ciclo e 57 professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico).

A análise estatística dos dados, recorrendo ao programa SPSS, revelou que há uma identificação geral com a representação de escola de qualidade proposta pelo Ministério da Educação nos seus domínios de avaliação, apesar de esta identificação não ser total.

Outro resultado refere ainda:

“o grau de proximidade ou afastamento das representações dos professores acerca do que pode ser entendido por escola de qualidade, face ao referencial oficial, é condicionado por aspetos da cultura organizacional escolar dominante, a qual é marcada por referenciais que, por um lado, têm a ver com especificidades locais (interioridade, baixas expectativas dos alunos, etc.), por outro, decorrem da imagem de escola tipificada como uma burocracia profissional tradicional (práticas profissionais pouco coordenadas, pouca supervisão, conhecimento restrito acerca da gestão e administração, etc.)” (*Ibidem*, pp. 105-106)

Os docentes não se sentem responsáveis pelo insucesso dos alunos e têm, de um modo geral, representações que não sobrevalorizam a liderança formal do diretor, como é defendido no Decreto-Lei 75/2008 sobrevalorizando mais a sua própria ação pedagógica. Ainda que aos alunos sejam dadas as mesmas oportunidades de acesso à educação e formação verifica-se que a nível dos resultados e de processos internos os resultados mostram problemas de equidade.

Segundo Tavares este estudo revela a permanência de representações da escola mais tradicionais evidenciando que os educadores/professores não se identificam fortemente com o modelo organizacional atualmente implementado. Concluiu ainda que o agrupamento em causa, não alterou a sua organização, mesmo após o processo de avaliação externa, ficando esta por cumprir os seus objetivos de melhoria das práticas docentes e dos resultados dos alunos.

Na dimensão modelos faz-se referência aos estudos empíricos de Matos (2010) e Pinto (2010).

A partir de um estudo de caso, Matos (2010) analisou a aplicabilidade do Projeto “QUALIS - Qualidade e sucesso educativo”, tendo como base o modelo de Excelência EFQM, numa escola privada. Os respondentes aos questionários foram todos os elementos existentes na escola, de forma a perceber de que forma a imagem da organização é entendida por todos aqueles que, direta ou indiretamente, se relacionam com ela. Embora as escolas tenham consciência de que a Autoavaliação seja a estratégia a seguir para melhores desempenhos nas atividades obter, nem sempre conseguem envolver toda a comunidade educativa. É “importante a sensibilização/informação de toda a comunidade, pois o desconhecimento leva a uma desvalorização e/ou desinteresse, como consequente impacto negativo no grau de envolvimento” (*Ibidem*, p.136). Para além destes fatores existem outros que constroem o desenvolvimento do processo de Autoavaliação, tal como a linguagem

utilizada nos modelos de avaliação e o desconhecimento da comunidade educativa relativamente à importância da Autoavaliação da Escola. Desta forma, Matos sugere que as organizações escolares reflitam no processo de autoavaliação anualmente tendo em conta as alterações do contexto escolar. “A avaliação nas organizações escolares surge como um imperativo para a melhoria do seu desempenho, além de que é um fator decisivo para a evolução da sociedade/País, pelo que não é uma moda, é uma mudança de paradigma que veio para ficar, criou raízes e encontra-se em fase de crescimento.” (*Ibidem*, p. 139)

O estudo realizado por Pinto (2010) caracteriza-se por um conjunto de reflexões produzidas sobre as funções e efeitos das atividades inspetivas em torno da avaliação externa e o que podem representar para as escolas. É um estudo predominantemente qualitativo onde as metodologias utilizadas são a análise documental, as entrevistas e a observação direta da unidade de gestão a avaliar. Os inquéritos por entrevistas foram realizados à direção, à coordenação de departamento, aos diretores de turma, aos docentes, aos alunos, aos pais e aos encarregados de educação, aos funcionários não-docentes e aos serviços especializados de apoio aos alunos (n=não identificado). A investigadora concluiu que o estudo proporcionou a compreensão das características de funcionamento do programa, as suas potencialidades, limitações e a compreensão das dinâmicas institucionais, que estão inerentes ao processo.

Por último, na dimensão avaliação e impacto, referem-se os estudos empíricos de Fonseca (2010) e Lopes (2010).

Fonseca (2010) através de um estudo exploratório que procurou analisar a relação entre a avaliação externa das escolas, em particular o domínio da autoavaliação, e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano e do 12.º ano. A investigação, numa fase inicial, verificou a relação entre a posição obtida pelas escolas nos *rankings* nacionais (9.º ano, 12.º ano e 9.º + 12.º ano) e os resultados atribuídos pela Inspeção-geral da Educação no processo de avaliação externa dessas mesmas escolas. Posteriormente caracterizou os processos, o uso e os fins dados à autoavaliação dessas escolas, com base no olhar da Inspeção-geral da Educação patente nos relatórios de avaliação externa. Os resultados do estudo apontaram para uma avaliação externa de carácter burocrático que valoriza mais a existência de um relatório do que o uso efetivo dado ao mesmo na implementação e apoio à melhoria das organizações escolares. O investigador conclui, ainda, que “as escolas com melhores resultados nos exames nacionais apresentam claramente “melhor”

desempenho global, ou seja apresentam melhores resultados na avaliação externa das escolas” (*Ibidem*, p.108), destacando-se os domínios dos Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e gestão escolar e Liderança. No domínio da Capacidade de autorregulação e melhoria, o investigador conclui que, no geral, foi aquele em que tanto as escolas mais bem posicionadas como as escolas mal posicionadas apresentaram classificações mais baixas. Contudo, comparativamente, e neste domínio, as escolas “melhor” posicionadas apresentaram melhores resultados. Em relação ao processo de autoavaliação as escolas “melhor posicionadas nos *rankings* apresentam com maior frequência processos de autoavaliação formais e institucionalizados, (...) esses processos são sistemáticos e anteriores ao início do programa de avaliação externa.” (*Ibidem*, p. 109). Para o investigador, verifica-se uma valorização da avaliação das escolas numa lógica de prestação de contas sobre o cumprimento dos “procedimentos burocráticos, e que isso revela a importância da verificação da existência de um relatório de autoavaliação em que existe os pontos fracos, fortes e recomendações. Na opinião do investigador existe uma possível “contaminação positiva do posicionamento das escolas nos *rankings* sobre as classificações atribuídas no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria*” (*Ibidem*, p.111). Como debilidade é apontada facto de se basear apenas na perspectiva da IGE e do conhecimento da realidade concreta implicar um novo estudo.

Lopes (2010) centrou-se no impacto da avaliação externa de escolas, procurando investigar até que ponto as escolas usaram o relatório de avaliação da IGE em 2006/2007 como instrumento de trabalho, que medidas foram tomadas com vista a colmatar as debilidades apontadas pelo referido relatório e quais os resultados dessas ações. Em síntese, saber se a informação divulgada pelo IGE teve acesso generalizado e se esta divulgação possibilitou “a sua interiorização através duma reflexão crítica comum e partilhada, de modo a provocar ações consequentes e consentâneas com a informação vertida e devolvida nesse relatório final, após a sua receção” (*Ibidem*, p. 67). Recorrendo a uma metodologia qualitativa, os questionários foram submetidos a uma análise de conteúdo, utilizando uma amostra representativa de dois terços da totalidade das unidades de gestão. Como resultados, a autora constata que os relatórios da avaliação externa não foram descurados pelas unidades de gestão, que encetaram medidas para colmatar as debilidades e fragilidades apontadas a cada escola/agrupamento.

### **1.2.1 Estudos empíricos no ensino especializado da música**

O ensino especializado da música é um campo de estudo recente, havendo ausência de obras de referência sobre esta problemática.

Ao longo da nossa investigação analisamos alguns estudos científicos, nomeadamente “O Conservatório de Música – Professores, Organização e Políticas” de Vasconcelos (2003); “O ensino da música em Portugal do Início do Século XXI. Estudo sobre as políticas de Ramificação Curricular” de Vieira (2006); “O Estudo do ensino artístico em Portugal”, coordenado por Fernandes (2007); “O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?” de Ribeiro (2008); “Educação Artístico-Musical: cenas, atores e políticas de Vasconcelos (2011).

Vasconcelos (2003 e 2011), no âmbito da conclusão de mestrado em Ciências de Educação, área de Administração Educacional e posteriormente Doutoramento em Educação, na área de Administração e Política Educacional, incide a sua investigação no ensino especializado da música e nos seus professores, na sua organização e nas políticas utilizadas na organização. O autor pretende conhecer a forma de ser do professor de música e como é que esta influencia a construção da organização do ensino especializado da música. Na sua primeira investigação optou por um estudo de caso, utilizando inquéritos por questionário e entrevistas como técnicas de recolha de dados, concluindo que os diferentes modos de perceber e de exercer a profissão aumentam a complexidade do conservatório enquanto organização escolar do ensino especializado da música.

Vieira (2006), através do estudo “O ensino da música em Portugal do Início do Século XXI. Estudo sobre as políticas de Ramificação Curricular”, questiona a ramificação do ensino da música genérico e especializado, tentando perceber quais as suas vantagens e desvantagens e quais as suas possibilidades de melhoria do seu funcionamento. Trata-se de um estudo qualitativo através do enquadramento histórico e legislativo e de um estudo de caso. Utiliza como ferramentas de recolha de dados entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender os consensos, confrontando no final esses dados com o estudo de enquadramento histórico. Como conclusão da investigação, a autora assegura que é possível haver planos de melhoria do funcionamento do sistema, devendo haver prioridade de mudança no primeiro ciclo do ensino básico genérico.



Fernandes (2007) levou a cabo, coordenando um grupo de trabalho do Ministério da Educação, o desafio de realizar um estudo de avaliação do ensino artístico em Portugal. Relativamente ao campo da música, Fernandes afirma que é urgente ter-se conhecimento dos domínios do ensino especializado da música, sem reservas e preconceitos. Julga ser urgente transformar, melhorar e aumentar a rede de escolas de música, definindo claramente o objetivo deste tipo de ensino, como também, consolidar o ensino especializado da música através da sua refundação e da passagem do ensino supletivo para o ensino integrado. Contudo, neste estudo também se conclui que há falta de conhecimento sobre a organização e o funcionamento deste tipo de escolas, bem como a ausência de estratégias ou mecanismos da recolha e tratamento de dados. No que diz respeito aos currículos que estão a ser lecionados, estes não são do conhecimento da tutela, prejudicando o ensino que está a ser lecionado com o resultar no abandono escolar.

### **1.3 Relatórios nacionais e internacionais**

Numa perspetiva de compreensão acerca do micro e meso contexto do problema, torna-se pertinente a análise dos relatórios internacionais mais relevantes como o relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) “*Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*” e o relatório da rede Eurydice “*A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*”. Com vista à compreensão do processo de avaliação externa em Portugal exploramos os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o estudo de José Maria Azevedo “*A avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*”, que apresentamos de seguida.

#### **1.3.1 Relatório “Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal.” – OCDE**

O relatório da OCDE está elaborado a partir de análise internacional e independente, da responsabilidade de uma equipa externa, constituída por Paulo Santiago, Graham Donaldson, Anne Looney e Deborah Nusche, tendo como objeto a discussão de questões essenciais para o sistema educativo português, em geral, sobre a avaliação, em particular.

As conclusões surgiram através do reconhecimento de resultados provenientes de estudos de investigação e trabalhos empíricos refletindo sobre as suas políticas educativas e contribuindo para um olhar sobre o futuro. Nesta perspetiva, foram identificadas iniciativas de política e práticas de avaliação inovadoras e de sucesso de forma a promover o desenvolvimento nas políticas de avaliação educativa em Portugal.

Neste relatório são descritos os consultores do Ministério da Educação e Ciência que incluem o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho de Escolas e o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), embora este último organismo tenda a deixar de existir.

O sistema educativo português tem-se encontrado sobre o olhar preocupado e atento da OCDE, visto que, apesar da sua expansão, necessita de uma grande mudança, nomeadamente ao nível de um dos maiores problemas - o abandono escolar. Segundo a OCDE, o abandono escolar deve-se, em grande parte, à pouca valorização da escolarização por famílias com um baixo nível académico e sem níveis desejados de empregabilidade e qualificação.

Para a OCDE, a crise financeira, que se vive em Portugal, está a afetar, de modo significativo, os recursos para a avaliação, por exemplo, cortes salariais, o congelamento na progressão da carreira, redução de cargos de na administração, racionalização dos serviços do Ministério.

Relativamente ao poder central do Ministério da Educação e Ciência, a OCDE afirma-o com clareza: “*School governance is fairly centralised*” (2012, p.16), sendo a IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência) quem controla a conformidade dos procedimentos de avaliação nas escolas, através de auditorias e a promoção de boas práticas patentes no *Programa Nacional para a Avaliação Externa das Escolas*. Para além deste organismo, também o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), o MISI (Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação), o GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) e a ANQ (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional), encontram-se sob a tutela do Ministério da Educação com o objetivo de implementar uma cultura de avaliação nas escolas.

Em 2008, a Administração central ampliou a autonomia das escolas, transferindo competências para administração local, que, por sua vez, foi reestruturada ao nível da liderança e da administração de escolas, consistindo em quatro figuras de

responsabilidade. O Diretor da Escola, o Conselho Geral (responsável pela operacionalização, pelo planeamento e monitorização de estratégias da orientação do Diretor de Escola), o Conselho Pedagógico, que age como supervisor pedagógico, e o Conselho Administrativo que presta contas ao Conselho Geral. Esta alteração permitiu à administração central passar a contratualizar a autonomia das escolas através dos resultados da autoavaliação e de uma avaliação de escolas positiva, tendo apenas sido colocado em prática com 30 escolas públicas em 2010.

O relatório da OCDE identifica os diferentes níveis sobre os quais a avaliação opera em Portugal:

- Sistema (testes nacionais e exames, indicadores educativos, dados estatísticos internacionais);
- Escola (inspeções externas – IGE e autoavaliação de escolas);
- Professores (avaliação de professores desde 2007);
- Alunos (instrumentos baseados nos resultados dos testes estandardizados e avaliação contínua).

A avaliação externa em Portugal, de acordo com a argumentação dos autores do relatório, está relacionada com a melhoria da intervenção educativa e sustentada em boas práticas internacionais. Corresponde a uma sequência de atividades que potenciam a autorreflexão, através da visita de inspetores, da publicação do parecer da equipa de avaliação (relatório), e em alguns casos, um plano de melhoria para a escola. No segundo ciclo de avaliação externa de escolas (com início no ano letivo de 2011/2012), introduziu-se a possibilidade de requerer o plano de melhoria para todas as escolas inspecionadas. O processo de avaliação externa de escolas não envolve a observação de aulas e segundo a OCDE é incompleto e incoerente, tornando-o subdesenvolvido, assim como o processo de autoavaliação de escolas, pois ainda se encontra em estado prematuro, demonstrado, por exemplo, pelo facto de as competências variarem de escola para escola.

Tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos, a OCDE afirma que o governo estabeleceu como prioridade vários objetivos para a política educacional, nomeadamente a frequência de todas as crianças no pré-escolar e posteriormente no ensino básico e secundário, o reforço das condições, recursos e autonomia das escolas e a valorização do professores e do seu trabalho. Para tal, o gabinete do governo incluiu, desde 2011 algumas prioridades, tais como o aumento da motivação através

do desenvolvimento de recursos humanos, a estabilidade na profissão docente, a consolidação de uma cultura de avaliação em todos os níveis do sistema educativo, e a descentralização da gestão da rede escolar. Segundo a OCDE, todas estas intenções demonstram uma enorme vontade de colocar a avaliação em prática, sendo uma prioridade da administração central, pois é considerada fundamental para o desenvolvimento educacional em Portugal. No entanto, apesar da legislação ser clara, ainda existem bastantes dificuldades que se refletem na prática das escolas, revelando algum desfasamento entre os intentos e o contexto real.

Ao longo dos últimos anos, a avaliação externa e a autoavaliação das escolas permitem sustentar os benefícios do ato de avaliar indo ao encontro da diversidade de fontes de informação, por forma a chegar à triangulação de dados relativamente à avaliação, no entanto, demonstra-se falta de articulação entre a avaliação nos seus diferentes níveis, nomeadamente entre a autoavaliação de escolas e a avaliação externa.

Existe uma preocupação relativamente à transparência, dado que é publicado um relatório anual da perspetiva dos avaliadores externos, assim como os resultados do questionário sobre o ponto de vista das escolas sobre as inspeções. A integração de elementos externos nas equipas de Avaliação Externa de Escolas permite o reforço da credibilidade e objetividade, potenciando todo o processo avaliativo, através da fortificação da liderança das escolas.

Ao nível das questões das Metas de Aprendizagem, lançadas em 2009, e que se pretendia implementar no ano letivo de 2011/2012, no ensino secundário, o relatório da OCDE afirma que fazem parte de uma estratégia que facilita a implementação do currículo nacional, definindo *standards* e competências que se esperam que todos os alunos atinjam. Este é um exemplo que demonstra a característica prescritiva do currículo nacional que invalida a inovação curricular e desencoraja o trabalho colaborativo segundo a OCDE.

A OCDE lança vários desafios, nomeadamente, o de encontrar o equilíbrio entre a prestação de contas e a melhoria, que em grande medida emerge da perspetiva *top-down* da avaliação nacional, sendo que será fulcral que os dados emergentes do processo de avaliação sejam usados para promover a melhoria de todo o sistema educativo. Também considera necessário investir nas competências de quem avalia e dos próprios líderes de escola, dado que consiste numa figura de orientação e potenciamento de toda a atividade escolar. Desta questão, advém um dos maiores

obstáculos à implementação da avaliação, a legitimidade dos avaliadores para o fazerem, dada a existência de pouca tradição no campo da avaliação e do sistema estar pouco preparado para tal.

A proposta de avaliação realizada pela Administração central está caracterizada de alguma incerteza, adaptações fragmentadas, ênfase em perspectiva *top-down* e legislação que não teve em conta os aspetos práticos da sua implementação, havendo um vazio entre o que é intencionado e o que é a ação real. Porém, o relatório da OCDE afirma a existência de progressos neste campo através da emergência de uma cultura de avaliação e a determinação de utilizar a avaliação como orientador de toda a reforma educativa.

A OCDE hasteia, como premissa para a evolução da avaliação no sistema educativo, o desenvolvimento de um plano estratégico racional que oriente e conceptualize todo o processo avaliativo de forma articulada e coerente, clarificando as responsabilidades dos diferentes atores e envolvendo-os na avaliação e na melhoria da atividade educativa. Promovendo o conhecimento e a competência dos diferentes atores educativos e particularmente de quem avalia e de quem gere as redes escolares, irá ser possível perspetivar o aluno no centro da avaliação e de todo o seu processo, sendo esta uma das alterações chave necessárias para a melhoria do serviço educativo. A qualidade do ensino é uma questão central de toda a avaliação, e só será atingida se a observação for um instrumento fulcral para a avaliação externa (e para a avaliação de professores). Será nesse momento possível desenvolver uma cultura de educação de “porta aberta” entre professores em que será sustentável a partilha de saberes e a aprendizagem entre pares, que é preconizada como essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua. Também ao nível da liderança, está comprovado, por estudos internacionais, que a forma como o líder encara a avaliação e promove a qualidade se correlaciona com os efeitos na performance dos alunos e professores.

Nesta linha, deverá existir uma liderança pedagógica forte, capacitada para ter um impacto real na sua prática, no sentido de fomentar a promoção de professores baseada no julgamento profissional que será realizado através de visitas às salas de aulas com maior frequência ou através de um crescendo de oportunidades de interação entre professores e entre professores e o líder de escola. O processo de liderança deverá ser construído com base em discussões com todos os consultores e *stakeholders*, na linha temporal que for necessária para criar um processo sustentável, até porque será necessário desenvolver competências nos avaliadores e tal exigirá

tempo e investimento financeiro. Para além disso, alinhar a reforma escolar com oportunidades de desenvolvimento profissional exigirá mais recursos educativos. Envolvendo todos os atores educativos será possível não só colocar a avaliação em prática, mas também ter a certeza de que serão atingidos todos os objetivos e valores defendidos pela comunidade educativa, criando uma linguagem comum de prioridades e de critérios-chave que influenciem a qualidade do ensino-aprendizagem. Numa lógica construtivista, o relatório defende que o governo deve articular a legitimidade entre o ensino e a aprendizagem com vista à avaliação externa de escolas e a autoavaliação de escolas. Segundo a OCDE, com base em estudos de investigação, a prática pedagógica dos professores tem de fazer parte de todo o processo de avaliação, devendo haver uma maior preocupação com a implementação da autoavaliação de escolas, de forma a promover a articulação entre todos os processos avaliativos. Para tal, propõe-se que se ajuste a duração do ciclo avaliativo às necessidades das escolas e que os relatórios realizados pelas inspeções sejam menos técnicos e mais acessíveis, possibilitando a partilha dos seus resultados com toda a comunidade educativa (incluindo as famílias dos alunos), e desmistificando a antipatia que se gerou em torno dos inspetores, que em tudo dificulta a implementação dos processos de avaliação. Desta forma, tornando a escola proactiva, promovendo a reflexão sobre o ensino e aprendizagem, deixando de se focar tanto nos processos administrativos, mas sim na qualidade do ensino e no seu impacto para os alunos, será possível aliar políticas e estratégias e práticas numa cultura de melhoria, liderança e avaliação.

Segundo a OCDE, o potencial do sistema de avaliação nunca poderá ser alcançado enquanto não for integrado e percecionado como coerente ao nível das diversas componentes da formação: escolas, alunos e professores.

### **1.3.2 Relatório “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa” - Eurydice**

O relatório “A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa”, da Eurydice, publicado em 2004, descreve o sistema de avaliação e os seus procedimentos, analisando e propondo uma reflexão sobre os desafios que se colocam. Tendo em conta a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino, com base no reforço da competitividade económica e a coesão social, o relatório incide sobre a avaliação

interna e externa, a articulação desejável entre ambas, os agentes implicados e a transparência dos processos.

Segundo a rede Eurydice, a avaliação dos estabelecimentos de ensino surge com o intuito de adequar a oferta educativa ao contexto em que está inserido, sobretudo o contexto económico e social, a padrões que assegurem a coerência e a igualdade. A nível europeu, o sistema de avaliação é maioritariamente colocado em prática em torno da escola por uma equipa de inspeção externa e por um corpo de inspeção interno que consiste na própria comunidade educativa. No entanto, existe ainda um segundo modelo, em que a avaliação se centra na avaliação individual dos docentes, e um terceiro, no qual apenas são avaliados os docentes em situações excecionais, tais como a progressão na carreira.

A avaliação externa e interna coexistem em alguns países da Europa, tais como a França, o Reino Unido, a Suécia, a Holanda, a Islândia, a Polónia, a Lituânia, a Letónia, a República Checa, a Áustria, a Eslováquia ou a Roménia. A forma como a avaliação interna e externa interagem difere de país para país, no nível de interdependência e na forma de interação. Em alguns países a avaliação interna é o ponto de partida da avaliação externa, noutros a avaliação interna é supervisionada pela avaliação externa.

A avaliação externa é colocada em prática por agentes que não estão diretamente relacionados com o estabelecimento de ensino. Normalmente, é realizada por uma equipa que se debruça sobre a avaliação da componente de ensino e outra que se dedica à gestão administrativa.

Ao nível europeu, a avaliação interna tem em vista a qualidade do ensino e a capacitação para a mudança. É colocada em prática pelos próprios agentes educativos implicando outros atores como os representantes dos professores, dos encarregados de educação, da comunidade local e, por vezes, dos alunos, normalmente, apenas a título consultivo. A avaliação interna é obrigatória em 22 países europeus e recomendada noutros seis países. Em meados da década de 1990 que deixou de estar ao cargo dos diretores dos estabelecimentos de ensino. Dada a autonomização das escolas, a avaliação interna demonstra-se pouco clara, não sendo possível caracterizar o seu processo.

A avaliação externa relaciona-se com o poder do qual depende o avaliador, sendo que quanto mais central for, mais uniformizados serão os critérios (lista-padrão), como é o caso de dez países da Europa. O processo de definição dos critérios

de avaliação interna difere consoante o objetivo. Se o objetivo se prender com a qualidade, o processo envolve os atores educativos, numa perspetiva de envolvimento e apropriação, se não for esse o caso, e a avaliação ser realizada com vista à prestação de informação a uma instância externa, habitualmente é esta que define os critérios. Estes critérios prendem-se sobretudo com os procedimentos, ou seja, recursos utilizados na atividade do estabelecimento educativo e, a partir de meados da década de 80, com o nível atingido pelos alunos.

Relativamente aos resultados da avaliação, em grande parte dos países europeus, as escolas recebem orientações associadas aos resultados da avaliação (quer seja interna, quer seja externa), porém, nem sempre existe obrigatoriedade em realizar um plano de aperfeiçoamento. Segundo a Eurydice, a publicação dos resultados por escola é um procedimento importante para a melhoria da qualidade, porém alerta para a possibilidade de rejeição ou de atração perante os resultados fruto da análise realizada por alunos e encarregados de educação.

Em suma, a rede Eurydice afirma a importância do questionamento sobre a qualidade que nos leva diretamente à desconstrução dos procedimentos de avaliação, propondo a cooperação europeia de experiências e perspetivas.

### **1.3.3 Parecer do Conselho Nacional de Educação (2010) – CNE**

O Conselho Nacional da Educação (CNE) emitiu um parecer no momento em que se concluiu o primeiro ciclo de Avaliação Externa de Escolas (2006-2011) a 984 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Embora ainda não estivessem publicados os resultados da avaliação de todas as escolas, surgiu a necessidade de preparar o novo ciclo avaliativo com base nos conhecimentos auferidos e tendo em conta a reflexão já desenvolvida pelo conselho consubstanciada nos Pareceres 5/2008 e 3/2010, os relatórios anuais da Inspeção Geral da Educação (IGE) sobre a Avaliação Externa das Escolas (AEE), bem como com alguns estudos e documentos internacionais.

Este parecer realça a capacidade de liderança, organização e gestão das escolas e transparência do processo. Para tal, considera-se preponderante o papel dos referenciais, a metodologia e os instrumentos utilizados durante o processo de avaliação externa de escolas em vigor. Perante tal sucesso, o CNE, propõe que haja uma evolução na continuidade deste modelo de avaliação, contribuindo para a avaliação da qualidade da educação, reconhecendo, por isso, as suas vantagens.



Segundo o CNE, alguns aspetos a melhorar nas escolas, prendem-se com a interpretação de algumas questões que advêm da diversidade de grupos que estão envolvidos na avaliação externa de escolas. Também da etapa de maturação em que todo o sistema educativo se encontra advêm algumas lacunas. Outros problemas, apesar de bem identificados, surgem da opção de manter a estrutura do modelo durante todo o ciclo avaliativo (falta de recursos, soluções técnicas).

O CNE defende que a AEE deve contribuir para o aumento da equidade no acesso à educação e a melhoria da eficácia e eficiência do desempenho a par da prestação de contas. Por um lado, um propósito que advêm de uma perspetiva de enfoque qualitativo, formativo e de orientação baseada nos processos e por outro lado, um propósito que se prende com o controlo numa perspetiva externa e focada nos resultados, com os seguintes objetivos:

- “a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;
- c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.” (2011, p. 989)

Para além dos estabelecimentos escolares, o Parecer remete para a importância que a AEE tem nas políticas públicas, pois relaciona-se com o modo como se operacionalizam as escolas tendo em conta a informação que emerge de outros processos de avaliação, tais como os resultados dos alunos ou a avaliação de docentes. Desta forma, clarifica-se a questão de que as fronteiras das escolas não são uma realidade concreta, pois a autonomia está longe de ser uma realidade adquirida. Porém, considera-se que a avaliação externa e a autoavaliação contribuem para a construção dessa realidade.

Apesar de a AEE apenas abarcar o ensino público o CNE defende a sua extensão ao ensino privado e cooperativo a médio prazo, propondo, inclusive o seu alargamento no segundo ciclo de AEE a título experimental.

Considera-se que os processos de avaliação devem ser objeto de avaliação, no entanto pondera-se sobre o peso que devem assumir. O CNE propõe que os processos sejam analisados de forma não quantitativa e tendo em conta os resultados, sendo que estes representem um valor predominante. Para além disso, o CNE, sugere que os resultados sejam perspetivados numa lógica multidimensional (e não apenas cognitiva) e com o apoio de mecanismos que contextualizem a intervenção das escolas.

Segundo a legislação em vigor, publicada pelo Ministério da Educação, a responsabilidade sobre a implementação da avaliação externa de escolas compete à IGE. O parecer do CNE demonstra alguma reserva à capacidade da IGE ser capaz de avaliar externamente, no entanto, reconhece alguma legitimidade, contextualizando com a realidade de outros países da OCDE onde também são organismos inspetivos que desempenham estas funções. Sendo assim, a neutralidade deste organismo seria reforçada se fossem integrados avaliadores externos e fosse conduzido por uma entidade exterior ao sistema educativo. Por outro lado, não descurando a hipótese de passar a responsabilidade da avaliação externa de escolas para a alçada de uma outra entidade a médio prazo, o CNE considera que deverá ser mantido um corpo de inspetores especializados nos processos de avaliação, com recurso a avaliadores externos que são selecionados de acordo com a experiência, a qualificação e o interesse pelo desenvolvimento contínuo do conhecimento sobre a avaliação que são requeridos.

Na perspetiva do CNE, a partilha de responsabilidades com outras entidades possibilita a potencialização do profissionalismo docente, assim como, o desenvolvimento de competências que permitem a compreensão e valorização da avaliação. Sendo a avaliação externa de escolas um processo que deverá proporcionar à escola não só o seu autoconhecimento e desenvolvimento, mas também um meio para que a comunidade conheça a escola e adeque estratégias de intervenção, seria desejável o envolvimento de entidades que do ponto de vista estratégico, forneçam maiores recursos e dinâmicas, como é o caso de por exemplo as associações científicas, culturais e profissionais. Ao passo que a integração das perspetivas dos alunos na avaliação externa de escolas é quase consensual, a intervenção dos pais e encarregados de educação ainda não é considerada como uma mais-valia. No entanto, o CNE entende que o aumento da representatividade dos pais deveria ser considerado numa perspetiva de reflexão sobre a informação que é solicitada à escola.

Correndo o risco de diminuir a sua pertinência, a avaliação externa de escola engloba cinco domínios e questões:

- “1 — Resultados — como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?
- 2 — Prestação do serviço educativo — para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?
- 3 — Organização e gestão escolar — como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?
- 4 — Liderança — que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?
- 5 — Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola — como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?” (2011, p.991)

Sendo difícil de definir o que é uma boa escola, o CNE sugere alguns alicerces que devem estar de acordo com os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo e do seu Projeto Educativo:

- “É uma escola que garante a equidade no acesso, acolhendo a todos na sua diversidade, sem fazer acepção de alunos e famílias e promovendo a convivência dos diferentes grupos sociais;
- É uma escola que se sente responsável por assegurar, a todos e cada um, aprendizagens de qualidade e a aquisição de competências consideradas fundamentais das sucessivas etapas e nas diversas dimensões do desenvolvimento dos alunos enquanto pessoas, profissionais e cidadãos;
- É uma escola que promove a eficiência e qualidade dos percursos, não desistindo de nenhum aluno, desafiando os alunos a trabalhar e a dar o seu melhor, ajudando -os a superar dificuldades de aprendizagem de forma atempada e eficaz, evitando penalizações inconsequentes e desperdício de recursos;
- É uma escola cujo clima e forma de organização favorecem a integração, o respeito mútuo e a participação ativa dos alunos, dos profissionais que nela trabalham e das famílias;
- É uma escola que se relaciona de forma aberta com a comunidade em que se insere e o mundo que a rodeia, aproveitando os recursos disponíveis e suscitando experiências culturalmente ricas e diversificadas;
- É uma escola que dispõe dos meios adequados para levar a cabo a sua missão (recursos humanos competentes e em número suficiente, recursos materiais e financeiros).” (2011, p.991)

Desta forma, o CNE defende que serão necessários ajustamentos aos critérios de avaliação de escolas, reforçando a centralidade nos resultados, tendo em conta os processos que os permitiram alcançar e uma perspetiva sistémica e integrada dos parâmetros da avaliação. Indo de encontro a esta premissa, propõe que a lista de domínios e fatores seja entendida pelos avaliadores como uma orientação e não como um guião rígido com vista à recolha de evidências para atingir uma caracterização exaustiva do estabelecimento educativo a que se refere.

A avaliação externa de escola deveria ocorrer tendo em conta os domínios e fatores propostos, de acordo com o contexto em que o estabelecimento educativo se encontra inserido devido à sua correlação, e para tal implica um bom conhecimento das suas condições e características o que dificilmente acontece, dado que os modelos técnicos existentes apresentam limites nesse sentido. Para além de os indicadores mais facilmente apurados serem disponíveis através dos resultados de exames ou testes, será sempre preferível optar por justificar a avaliação com instrumentos de resultados mesuráveis, do que aqueles que não proporcionam essa possibilidade. Perante esta situação, o CNE alerta para o perigo da redução do currículo, focando-se apenas nestes indicadores. Para além disso, também chama a atenção para a disponibilidade, qualidade e oportunidade da informação que é relevante para a avaliação, propondo a exploração destes parâmetros já no segundo ciclo avaliativo com o objetivo de aprofundar os indicadores existentes, através da informação já existente, das metas de aprendizagem entretanto definidas e das metas assumidas no programa de educação para 2015.

Tendo em conta a atual classificação baseada em quatro intervalos (muito bom, bom, suficiente e insuficiente), que emergem de uma classificação em diferentes domínios e baseadas no parecer do avaliador (embora não sendo divulgada), o CNE ressalva o facto de ser uma questão pouco pacífica face à avaliação. Alega-se pouca objetividade e reducionismo perante a possível comparação entre escolas e que se reflete nos contraditórios apresentados pelas escolas avaliadas. Face a esta situação o CNE alerta para o facto de a avaliação não representar um fim em si, mas sim um ponto de partida para a evolução, deixando de lado uma visão reducionista e de autocomplacência.

O CNE defende que se deve manter a atribuição de uma classificação qualitativa, embora ponderando a alteração para uma avaliação assente, sobretudo, nos resultados, em sentido lato, e tendo em conta o indicador de valor acrescentado.

Por outro lado, almeja a diminuição na heterogeneidade de critérios, propondo a implementação de processos de intercalibração entre as equipas de avaliadores.

Embora o atual modelo preveja uma periodicidade de quatro anos, o CNE afirma que a regularidade deverá ter em conta a possibilidade de acompanhamento eficaz e próximo, mas também, que as escolas possam ter tempo para assimilar e apropriar-se dos resultados, surgindo desta reflexão a melhoria dos seus processos e posteriormente dos seus resultados. Sendo assim, seria oportuna a adequação do ciclo avaliativo a cada escola, consoante as suas necessidades e os seus interesses, sendo os quatro anos a norma e, caso se justifique, a redução para metade do tempo nas escolas que demonstrem fragilidade, criando-se a possibilidade de uma avaliação intercalar. Relativamente à duração das visitas às escolas que já foi alvo de adaptação por parte da IGE que aumentou o tempo disponibilizado aos agrupamentos, o CNE, defende que esse tempo deverá ser alargado no caso de agrupamentos de grande dimensão. Face à constituição dos painéis de entrevistas, os pareceres do CNE tem vindo a fomentar a ideia de que para além dos elementos diretamente envolvidos na escola (professores, responsáveis pelos órgãos de gestão), deverão participar os beneficiários do serviço da escola (alunos e suas famílias).

A observação direta de aulas é uma prática corrente em vários países onde é realizada a avaliação externa de escolas através de um guião de observação e cujos resultados contribuem para ajuizar a qualidade das escolas, pelo contrário, noutros países a avaliação direta não se considera pertinente. Tendo em conta o contexto português e o grau de maturação da AEE, para o CNE, parecem não estar garantidas as condições necessárias para evitar que a observação direta não represente apenas um exercício de simulacro que provoque ambiguidades e que dele resultem efeitos perversos. Como tal, propõe que se mantenha a não observação de aulas, mas propõe que as escolas reforcem a sua importância tendo em conta o quadro do domínio “Prestação do serviço educativo”, articulando-a às práticas de autoavaliação.

Todas estas questões deverão ser espelhadas no relatório que de forma clara e simples se demonstre útil na melhoria da escola, evitando linguagem demasiado técnica, incongruências entre classificações e a fundamentação apresentada e excessiva descrição, incluindo em seu lugar recomendações às escolas. O contraditório tem vindo a ser alvo de algumas intervenções nos pareceres do CNE, demonstrando que através de uma possível etapa de discussão dos resultados com a própria escola antes do relatório final, seria possível atingir a capacidade formativa da

AEE. Ao processo de contraditório é importante enquadrar a reação da equipa avaliativa face à eventual contestação das escolas, publicando *online*, junto do relatório de avaliação e do próprio contraditório, assim como, a possibilidade de recurso

Quanto à utilização e consequências dos resultados da avaliação, o Parecer do CNE é claro e defende que a sua publicação é uma questão de transparência, potenciando o conhecimento e a melhoria e fomentando a participação, no entanto, alerta para visão distorcida sobre o papel que a escola desempenha e que vai de encontro à perspetiva de prestação de contas. Esta visão que tem sido sobretudo difundida pelos *media*, pode provocar efeitos perversos, tais como a estigmatização e a redução da equidade nas escolas. Para que tal não se venha a suceder, é fundamental que Portugal se mantenha disponível à observação de entidades externas que sejam capazes de identificar o grau de cumprimento dos objetivos da AEE e os principais efeitos conseguidos, assim como os seus efeitos positivos e/ou negativos, comparando-os com outros países.

Sabendo que "participar num processo de AEE ou dispor de dispositivos de autoavaliação não são condições suficientes para assegurar a melhoria da qualidade" o CNE (2011, p. 993), salienta que há muito a fazer, pois identificar tendências no rumo de cada escola e fazer comparações, não permite diretamente elucidar sobre as razões e como as reverter. Sendo assim, considera-se fundamental haver competências sobre para compreender a avaliação e traduzi-la em estratégias que possam ser colocadas em prática com vista à melhoria das escolas. Para o CNE, seria desejável que as diferentes Direções Regionais de Educação em colaboração com os serviços especializados do Ministério de Educação e/ou das instituições de Ensino Superior, fossem capazes de apoiar diretamente as escolas, através da elaboração de um plano de melhoria e da capacitação da utilização de mecanismos de autoavaliação adequados e eficientes. Paralelamente é indispensável a melhoria da formação contínua e pós-graduada, nos Centros de Formação de Professores e nas Instituições de Ensino Superior. A continuidade do processo avaliativo, através da monitorização e da criação de um plano de melhoria, incluído nos documentos de planeamento e gestão das escolas já existentes (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, etc.), deveria ser uma questão obrigatória. Também para a questão da autonomia, a AEE é referida pelo Parecer do CNE, como sendo um possível facilitador, sendo necessário clarificar a articulação entre ambas, definir áreas e condições de contratualização,

propósitos e expectativas, pois caso contrário, pode ser contraproducente e perpetuadora da situação atual.

A relação entre a AEE e as restantes vertentes de avaliação do sistema educativo, carece de grande preocupação por parte do CNE, sendo que existe um consenso de que a articulação entre a AEE e autoavaliação de escolas se deve reforçar. É urgente criar dispositivos de avaliação interna que se caracterizem pela participação da comunidade educativa, pela integração na gestão escolar e na intervenção pedagógica. Neste sentido, tem-se demonstrado relevante a integração de documentação e informação no *site* da IGE, assim como a criação de um acompanhamento da “Autoavaliação das escolas” para as escolas que foram alvo da AEE. Não sendo este acompanhamento passível de se fechar em si mesmo, mantém-se aqui a importância da intervenção de organismos que lidem diretamente com as escolas, tal como foi referido anteriormente. Relativamente à relação entre a AEE e a avaliação docente, esta deve ser perspectivada como um meio de melhoramento do profissionalismo docente, no entanto, atualmente é instrumentalizada no sentido de legitimar um sistema de avaliação de desempenho político-administrativo (SIADAP) com os efeitos perversos inerentes a esta utilização inadequada, no entender do CNE, da AEE no sistema de educativo português.

Em suma, nos seus Pareceres o CNE propõe estratégias que conciliem a melhoria do sistema educativo e a prestação de contas, através da regulação e participação de diferentes atores numa perspetiva formativa que fomente o processo de autoavaliação em cada escola.

#### **1.3.4 Estudo de José Maria Azevedo**

O estudo de Manuel Maria Azevedo “Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos” (2005) começa por abordar as questões políticas, sociais e económicas que pressionam a avaliação das escolas para, de seguida, analisar as correntes dominantes a nível europeu e o projeto *No Child left behind* dos Estados Unidos da América. Os aspetos mais recentes que circundam a avaliação em Portugal são analisados mais pormenorizadamente, para posteriormente se focalizar na avaliação para a melhoria das escolas e na autoavaliação e o apoio externo. Este estudo é concluído com sugestões para o desenvolvimento da avaliação das escolas em Portugal.

Para Azevedo (2005, p.18), a avaliação “envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico” das quais faz emergir:

1 - A avaliação como prestação de contas faz o contraponto entre as duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a necessidade de descentralizar a gestão dos serviços públicos, independentemente do grau de autonomia atribuído, “e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares” (*Ibidem*, p.18). Deste modo, a avaliação faz a gestão das relações de poder: se por um lado o estado atribui autonomia às escolas, através da avaliação supervisiona se as escolas cumprem as regras e orientações definidas pelos órgãos de decisão.

2 - Numa lógica de mercado a escola é analisada como uma empresa onde a comunidade educativa surge como potencial cliente, consumidor ou mero cidadão, pois a escola é um assunto de todos, que tem na avaliação uma fonte de informação e de controlo social da educação. “O consumidor quer ter informação sobre as escolas para escolher a que oferece a melhor relação custo-benefício, o cliente quer garantias de qualidade de serviço e informação atualizada” (*Ibidem*, p.18).

3 – Murillo (citado por Azevedo, 2005, p.19) refere-se à “escola como unidade básica de mudança” e “unidade crítica” do sistema educativo onde proliferam estudos sobre a eficácia dos seus serviços e da sua melhoria. Num discurso politicamente transversal, a avaliação foca-se agora nas escolas e não nos indivíduos ou no “sistema”.

4 - A gestão empresarial aplicada ao contexto escolar aponta a avaliação das escolas “como instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos” (*Ibidem*, p.19).

5 - Apesar dos índices de escolaridade da população mais jovem serem hoje mais elevados, muitos adolescentes abandonam ainda a escola sem atingirem a escolaridade básica. A avaliação pode ajudar a perceber “o que depende de cada escola e o que deriva de fatores externos, económicos, sociais, culturais” (*Ibidem*, p.20).

6 - A avaliação começa a ser entendida por muitas escolas como “um instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento” (*Ibidem*). As escolas privadas foram as primeiras a assumirem-se como “organizações aprendentes”, como defende Costa e Ventura, (citados por Azevedo, 2005, p.20). Esta postura funciona ainda como uma excelente estratégia de *marketing*.



7 - A avaliação pode ajudar a escola a definir as suas respostas às expectativas sociais a que está sujeita, tendo em conta os contextos onde está inserida.

8 - A avaliação pode ajudar a escola a limpar a sua “imagem pública pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, generativa, impressiva, expressa na ressonância pública de acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de penosas comparações internacionais ou de resultados de exames” (*Ibidem*, p. 21).

9 - O avanço da democratização do ensino, nomeadamente na concretização do princípio da educação para todos, veio massificar a “vida quotidiana de cada escola e das práticas educacionais” numa tentativa de homogeneizar as características das escolas. Mas elas continuam diferentes e a avaliação pode ressaltar as suas diferenças e explica-las. (*Ibidem*, p.21).

10 - Os *rankings* das escolas avançados pelos *media* revelam-se pobres e de efeitos perversos e até nocivos à luz de uma avaliação institucional que promove uma informação “mais ampla, integrada e plural” (*Ibidem*, p. 22).

11 - A pressão das instâncias internacionais tem vindo a substituir a “conformidade da verificação pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares” (*Ibidem*, p.22).

12 - Por último, reconhecendo ainda a sua débil valorização, a avaliação institucional fomenta “comunidades profissionais” uma vez que “decorre, implica e reforça o profissionalismo docente” (*Ibidem*, p.22).

O estudo prossegue depois com a análise das correntes dominantes a nível europeu sob a forma de síntese do estudo da Eurydice já aqui focado anteriormente, e do programa político desenvolvido nos E.U.A., denominado *No child left behind*. Esta lei do primeiro mandato de George W. Bush, datada de janeiro de 2002, surge como uma resposta aos resultados insatisfatórios em testes e exames nacionais face aos estudos internacionais. Desta forma, apresenta-se como um “modelo de responsabilização e prestação de contas, em que a avaliação das escolas está assente nos exames aos alunos” (*Ibidem*, p.44). Através do financiamento, o governo federal controla a intervenção dos estados e das localidades na definição dos objetivos e dos resultados a atingir, tendo como princípios fundadores não só a prestação de contas como também a redução da burocracia, o aumento da flexibilidade e a atribuição de maior poder de intervenção aos pais. As escolas só serão financiadas se fizerem um “progresso anual adequado” comprovado através de dispositivos de responsabilização

e de prestação de contas assente em quatro componentes: os *standards* (ou guias, que indicam claramente, a toda a comunidade educativa, os objetivos a atingir), os testes (da responsabilidade federal, medem o desempenho dos alunos face aos *standards*, a divulgação (da responsabilidade de cada escola e contendo informação o mais detalhada possível) e finalmente a ajuda e a pressão (isto é, numa primeira fase será disponibilizada ajuda diversa, mas, “se as escolas que estão a falhar não se revelarem eficazes com a ajuda extra, haverá diversos graus de intervenção que poderá ir até ao encerramento” (*Ibidem*, p. 48). Este programa tem sido alvo de grande controvérsia, uma vez que, para que as escolas atinjam resultados positivos, a escola deve atender todos os subgrupos, investindo em todos os alunos, promovendo a equidade pela responsabilização e pela prestação de contas. No entanto os resultados da avaliação nunca serão considerados positivos se um desses grupos tiver resultados insatisfatórios. “Não se faz a distinção entre a escola que não atinge por pouco e a que falha claramente múltiplas metas” (*Ibidem*, p. 49). Para além disso, muitos estados acusam o governo de não disponibilizar fundos suficientes nem garantir futuros financiamentos à concretização dos objetivos exigidos. No entanto, Azevedo (*Ibidem*, p.50) defende que se estão a dar respostas demasiado simples a problemas complexos, visto que as diferenças nos resultados escolares são o reflexo de múltiplos fatores que não podem ser explicados unicamente pela existência de “dirigentes escolares ineficientes, professores fracos e pais indiferentes”. Também os professores estão descontentes com a sobrevalorização dos testes na medição das aprendizagens dos alunos, pois, representam “uma visão redutora da missão da escola nas sociedades contemporâneas” que conduzem ao estreitamento do currículo e ao desamparo das áreas curriculares não testadas (*Ibidem*, p. 51). Por fim, a ajuda disponibilizada e a pressão a que as escolas se sujeitam estão a gerar efeitos perversos. Os mais apontados são os Estados que baixam a exigência das suas escolas para não virem a sofrer as medidas consequentes e a ajuda que os professores são aliciados a dar nos testes aos alunos.

A análise deste autor prossegue fazendo referência à influência e aos estudos internacionais que se têm vindo a transformar numa “medida de competitividade de cada país em tempo de forte concorrência económica” onde a “cultura de avaliação não dá tempo para que as reformas produzam efeito, e impõe “um curriculum internacional a todos os países” (*Ibidem*, p. 52). Para ele há uma “grave falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de

condições, com um (re)fazer que dá a impressão de que se está sempre a começar do princípio” (*Ibidem*, p.66). Assim, torna-se urgente devolver as informações aos envolvidos, implicando-os, para que trabalhem os resultados usando a informação para agir.

Tomando os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) promovido pela OCDE (2003), Azevedo reforça a pressão dos resultados dos testes efetuados apelando á análise inteligente dos dados obtidos, cruzando-os com outro tipo de dados, salientando que se deve evitar “o oportunismo e a manipulação dos resultados” de forma a que os esforços estejam assentes na melhoria das escolas (*Ibidem*, p. 54).

O autor refere-se à avaliação de escolas em Portugal, mencionando os projetos já supramencionados: Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999); Qualidade XXI (1999-2002); Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002); Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001); Melhorar a Qualidade (desde 2000); AVES (desde 2000); Efetividade da autoavaliação das escolas (desde 2005) e, finalmente, o normativo que veio regular o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior – Lei 31/2002, de 20 de dezembro.

O investigador reflete sobre os princípios gerais de uma avaliação que se pretende como uma prática para melhoria das escolas. Apesar das diferentes imagens e representações da escola, esta pode e deve avaliar-se com objetivos próprios, recorrendo a instrumentos adequados e implicando os atores fundamentais numa filosofia de responsabilidade social não esquecendo que a “direção e a gestão da escola, a sua organização e cultura, podem, gerar impactos diversos na eficácia pedagógica da escola” (*Ibidem*, p. 70). Mudar e melhorar não são a mesma coisa. As mudanças para se fazerem sentir devem ser assumidas por todos os implicados e, apesar de ser possível mudar, a melhoria das escolas passa por um processo rigoroso. A escola organiza-se em torno da sala de aula no entanto, é nas estruturas intermédias de gestão pedagógica que a Avaliação Integrada detetou as falhas mais importantes. Se a avaliação reconhece a centralidade do espaço que é a sala de aula, esta “intromissão” deverá ser feita incidindo “na análise da forma como a escola se organiza em função do apoio às práticas pedagógicas; na recolha de informação sobre a avaliação do trabalho pedagógico realizado pela escola; na observação das práticas na sala de aula, interagindo com a autonomia de cada professor no “seu” espaço” Azevedo (*Ibidem*, p.71). Também deverá combinar o controlo administrativo com a

prestação de contas, tendo em vista a melhoria e o desenvolvimento das competências dos professores, envolvendo todos os membros da escola. No entanto, qualquer avaliação institucional, que pretenda ser integrada, terá de abarcar 4 componentes: o contexto, os recursos, os processos e os resultados da escola, identificando claramente os critérios de apreciação, através de um diagnóstico “claro, sucinto, compreensivo sem ser complacente, objetivo, com juízos fundamentados”, usar “métodos qualitativos e quantitativos para compreender a realidade avaliada” e dar “voz a todos os sectores da escola, incluindo os estudantes, o seu sentir e a sua opinião” (*Ibidem*, pp. 74-77). Contudo, “É no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram (...) “a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação” (*Ibidem*, p. 77). Na realidade, a autoavaliação vista como “um processo concebido e administrado por uma instituição para seu próprio, embora não exclusivo, uso” é “um conceito repleto de ambiguidade” (*Ibidem*, p.78).

Podemos categorizar a autoavaliação em função da sua orientação externa ou interna, do ponto de vista da relação entre a avaliação e a melhoria. Apesar dos esforços, a autoavaliação não é ainda uma prática regular e recorrente dos sistemas educativos europeus e revela a necessidade de dotar as instituições de autonomia para que sejam capazes de gerir a descentralização e se tornem instituições aprendentes. Este processo não está livre de tensões mas “insere-se no esforço coletivo da escola e a sua utilidade está em servir a eficácia deste esforço, também pela maior endogeneização dos recursos e das competências mobilizadas nos processos de avaliação” (*Ibidem*, p. 82). A autoavaliação deve assentar igualmente em práticas de diálogo com alguém que não faça parte das respetivas escolas para poder cruzar informações e justificar tomada de posições. “Para além do apoio da administração, as escolas poderão beneficiar do contributo de instituições do ensino superior e de centros de investigação, designadamente sob a forma de assessoria” (*Ibidem*, p. 84).

#### **1.4 Questões de investigação**

A questão fundamental do presente estudo incide sobre a interrogação:  
Quais os impactos e efeitos da avaliação externa nos Conservatórios de Música?

## **1.5 Objetivos**

- Caracterizar e analisar o impacto e os efeitos da avaliação externa no ensino especializado da música ao nível organizacional, curricular e pedagógico.
- Identificar pontos fortes e fracos do ensino da música.
- Conhecer e analisar a perceção dos Diretores dos Conservatórios face à avaliação externa de escolas.



## **CAPÍTULO 2:**

### **A AVALIAÇÃO EXTERNA E O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA. QUADRO TEÓRICO.**





## **2 A Avaliação Externa e o Ensino Especializado da Música: Quadro Teórico**

### **2.1 Introdução**

No enquadramento teórico são desenvolvidos conceitos ligados à AEE, tais como: qualidade das escolas no contexto das atuais políticas educativas e curriculares, reformas educativas e inovação, determinadas pelas perspetivas de *accountability* e de responsabilização, a modelos e práticas de avaliação externa, com a discussão tanto dos domínios integrantes, quanto dos procedimentos utilizados e o ensino especializado da música, sobretudo com referências à organização curricular e às práticas de avaliação.

Para a revisão da literatura nos aspetos enunciados recorreremos a autores fundamentais no domínio das políticas, do currículo e da avaliação, incluindo também a referências quer ao estudo de avaliação ao ensino artístico, elaborado em 2007, quer aos relatórios de avaliação externa, conduzidos pela IGE.

Atualmente, a administração central preocupa-se em partilhar poder, concedendo às escolas autonomia e tomadas de decisão, pensando sempre em diminuir as suas funções de gestão em prol das de controlo. Segundo Charlot, citado por Morgado (2005, p. 21), estamos perante um “Estado-regulador” para corporizar uma administração pública que “descentraliza as iniciativas mas retém as funções de regulação do sistema e de correção das desigualdades”.

As escolas têm sofrido inúmeras reformas, tendo de prestar contas aos governos que têm como finalidade aumentar e melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos. Avaliação é a palavra de ordem, e no ensino esta está relacionado com orientação, regulação e certificação. A avaliação é uma parte integrante das políticas educativas, dirigida para a produtividade, controlo e eficácia da educação, onde a ambição de performatividade prevalece. “De facto, a avaliação constitui um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade, mas ela não pode ser vista de forma simplista, como a panaceia para todos os problemas...”(Flores, 2010, p.7)

No entanto, a avaliação para ser um processo eficaz e verdadeiro terá de ter em consideração o conteúdo e o contexto envolvente.

## 2.2 Avaliação externa de escolas

Em 2006, surgiu o Programa da Avaliação Externa das Escolas, através da IGE<sup>3</sup>, tendo como objetivos a qualidade das práticas educativas e dos seus resultados, a articulação entre a AEE e a avaliação interna de escola, o desenvolvimento da autonomia e a regulação do funcionamento das escolas públicas. A AEE pretende contribuir para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos através de uma ação reflexiva e participada. Para tal, tendo em consideração o contexto de cada escola, foi concebido um quadro de referência, definindo claramente o que se quer avaliar e como se propõe a fazê-lo, dando-o a conhecer às escolas de forma antecipada. No referente construído para o primeiro ciclo de avaliação são criados cinco domínios, que se articulam entre si e se definem através de uma pergunta, sendo o primeiro domínio, *os resultados*. A questão que se coloca é: *como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para garanti-los?* No segundo domínio, encontra-se a *prestação do serviço educativo*, em que se questiona *para se obter esses resultados, que serviço educativo presta e como o presta?* No terceiro domínio, aborda a *organização e gestão escolar*, através da pergunta: *Como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo?* No quarto domínio regista a questão da *liderança*, perguntando *que lideranças tem a escola e que visão e estratégia está por trás da organização e gestão?* Como último domínio aparece a *capacidade de autorregulação e progresso da escola*, questionando qual a garantia da escola sobre o *controlo e a melhoria deste processo?* (Clímaco, 2010, p.21)

Contudo, a avaliação de escolas necessita de ser enquadrada nas políticas transnacionais reguladas por organismos como, entre outros, pela OCDE e FMI. Agindo na base de conceitos-chave, por exemplo, qualidade, eficácia e eficiência, a OCDE (2012) direciona a avaliação externa de escolas numa perspetiva de *accountability*, com a finalidade de responsabilizar os elementos da comunidade educativa pela melhoria organizacional. Esta perspetiva insere-se nas denominadas políticas de partilha de conhecimento, ou de políticas viajantes, cujos princípios são idênticos em todos os países, apesar dos contextos em que são aplicadas (Steiner-khamsi, 2012). Tais políticas, por vezes sem rosto, mas com processos bem definidos

---

<sup>3</sup> IGE-atualmente IGEC- Serviço central do Ministério de Educação cuja atuação remete para o acompanhamento, controlo, auditoria e avaliação das escolas.

e standardizados, caracterizam a escola como uma realidade social de produção de resultados, orientada por critérios previamente definidos em função da qualidade medida através da excelência dos resultados.

Assim, a avaliação externa de escolas é considerada uma componente de um processo de avaliação mais geral de prestação de contas e de responsabilização de todos quantos estão inseridos nos processos sociais de decisão, sendo orientada para a avaliação dos resultados, conferindo ao processo de avaliação uma componente mais sumativa do que formativa, ainda que esta seja uma opção que também pode ser criticada pelos organismos internacionais, tal como acontece na análise que é feita para a realidade portuguesa pelo relatório da OCDE (2012). Neste relatório, a avaliação de escolas é referida como sendo um processo positivo, reconhecido por professores, alunos, pais e membros da comunidade educativa, que carece, porém, de uma interligação à avaliação das aprendizagens e à avaliação do desenvolvimento profissional docente.

O modelo de avaliação externa de escolas inscreve-se em experiências avaliativas com propósitos bastante formativos (Clímaco, 2011). Depois de uma sistematização de modelos internacionais e da publicação do normativo que a torna obrigatório no sistema educativo português (Decr.Lei n.º30/2002, de 20 de dezembro) a sua efetivação é atribuída à Inspeção, o que está de acordo com a maioria das práticas europeias. O processo de implementação está no segundo ciclo de avaliação (2011-2016), depois da conclusão do primeiro ciclo entre 2006 e 2011. Apesar da mudança dos parâmetros de avaliação, passando de cinco para três (resultados, prestação do serviço educativo, liderança e gestão), e apesar da reformulação dos indicadores, o modelo de avaliação externa de escolas segue o paradigma baseado em critérios (Stake, 2009), mesmo que na realidade não estejam suficientemente clarificados e relacionados com os indicadores que medem o quotidiano da escola. Seguindo a recolha de dados através de análise de documentos estruturantes e de entrevistas em grupo focal, pois a observação realizada tem pouco impacto no relatório final, o modelo de avaliação é generalista, com a aplicação a todas as escolas públicas dos ensinos básicos e secundário, independentemente da sua especificidade. (Pacheco, Seabra, Morgado & van Hattum, 2014).

### **2.3 Autoavaliação das escolas**

Em Portugal, o modelo de avaliação de escolas definido atualmente contempla a obrigatoriedade da autoavaliação, segundo padrões de qualidade. No entanto, a OCDE (2012) menciona a necessidade de solidificar a autoavaliação, enquanto que o CNE (2010) considera que a autoavaliação teve um progresso assinalável, havendo ainda algumas correções a fazer.

Para Afonso e Costa (2011), a avaliação externa teve um papel preponderante nas práticas de autoavaliação das escolas, desacreditando o conceito de avaliação externa como mera atividade de fiscalização administrativa. Quando a autoavaliação se torna numa prática institucional e passa a servir de suporte à própria avaliação externa acredita e aumenta a responsabilidade da escola no processo da avaliação externa, envolvendo a participação de toda a comunidade educativa. Segundo Stufflebeam (2001), os indivíduos só conseguem valorizar, utilizar e compreender os resultados da avaliação caso se encontrem envolvidos no processo. Partindo do princípio que a autoavaliação é institucional esta terá de ser integradora de todos os atores. Contudo, esta não pode ser apenas o prolongamento da recolha e análise dos resultados trimestrais das aprendizagens, mas sim a identificação dos problemas e a procura de soluções tendo em vista a melhoria da escola. O conhecimento adquirido através deste processo permite determinar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria de toda a organização, quer a nível de meios, quer a nível de resultados. As indicações emergidas permitem-nos referenciar se os objetivos definidos foram ou não conseguidos e em que medida o foram. Também ajudam-nos a refletir sobre as causas desses resultados e a tomar decisões adequadas à introdução de estratégias conducentes à melhoria dos níveis de qualidade da escola. A avaliação interna de escolas é primordial para a existência de um debate democrático entre todos os atores internos da escola sobre questões relativas ao próprio funcionamento da escola, levando-os à reflexão e ao questionamento.

A autoavaliação começa a ser indispensável, não só por cumprimento da lei, mas também devido ao contínuo processo de melhoria. Deve ser visto como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e de síntese de todas as dimensões que definem a escola, desenvolvendo uma cultura de avaliação e melhoria continua.

As escolas, para além dos alunos e pais têm também a sociedade que busca encontrar na própria escola a resposta para as diversas necessidades sociais. Contudo,

a resposta não surge no momento permitindo que o desinteresse e o abandono escolar não parem de aumentar. Desta forma é urgente transformar os mecanismos de avaliação em motor de melhoria contínua, divulgando os resultados de forma a proporcionar a reflexão e o emergir de caminhos para a diminuição do referido abandono escolar.

Segundo MacBeath *et al* (2000), “as escolas que se autoavaliam sabem contar-nos a sua história e acolhem bem a prestação externa de contas, pois veem nela outra fonte de evidência e outra visão política e prática da sua escola.”

Para Marchesi (2002), as vantagens da avaliação interna consistem no real conhecimento da escola a avaliar, relativamente ao contexto, à sua história, às suas características, aos seus problemas e às suas interações entre todos estes dados. No entanto, neste processo também existem desvantagens relacionadas com a possível subjetividade do processo, com a dificuldade em estabelecer referenciais externos que permitam comparações e a “maior dificuldade em focar todos os problemas que afectam o funcionamento da escola, uma vez que são os próprios professores a ter de os suscitar e analisar” (*ibidem*, p. 35).

Há uma dualidade de significados quanto aos termos autoavaliação de escola e avaliação interna, havendo autores com diferentes significados para estes dois conceitos. Segundo Azevedo (2007), a autoavaliação institucional é um processo utilizado pela própria instituição com o objetivo de utilizar internamente.

Para Meuret (2002), a avaliação interna de uma escola é concretizada por sujeitos pertencentes à comunidade educativa, associado a um dispositivo já existente. Em contrapartida, Clímaco (2006, p. 229) utiliza as duas designações para o mesmo conceito: “Na meta-avaliação, é fundamental estabelecer um equilíbrio entre avaliação interna e externa, o que depende do tipo de instituição que é responsável pela avaliação externa, do modo como a escola aderiu à autoavaliação e dos instrumentos de trabalho que utiliza”.

No estudo realizado pela rede europeia Eurydice (Azevedo, 2007), avaliação interna e autoavaliação também se confundem, sendo aquela que é realizada por pessoas que fazem parte da comunidade educativa. Manuela Terrâseca e Carina Coelho (2009), consideram que a avaliação interna e a autoavaliação coexistem, sendo a avaliação interna responsável pela recolha de informação e a autoavaliação um processo formativo, “com potencialidades, também, no desenvolvimento profissional docente individualmente e como colectivo”.

Em suma, a avaliação interna não deve ignorar a avaliação externa, pois a primeira organiza e prepara a escola para receber o olhar externo e a avaliação externa de escolas, devendo esta última analisar e apreciar a instituição de uma forma mais objetiva. Estas duas avaliações são devem ser instrumentos de melhoria das escolas. (Santos Guerra, 2002; Marchesi, 2002; Clímaco, 2006; Azevedo, 2007).

## **2.4 Qualidade**

As últimas décadas foram marcadas pela era da informação, globalização e modernidade em conformidade com o aumento e massificação das escolas, levando as organizações internacionais de referência (UE, OCDE e a UNESCO) a preocuparem-se com as escolas e a qualidade das mesmas. Numa tentativa de modificar o grau de qualidade das escolas, o Estado começou a mudar os seus discursos para “polos de excelência”, “escolas eficazes”, pretendo unir a qualidade à autonomia, à colaboração e participação de todos os agentes envolvidos na ação educativa. Consequentemente, as políticas educativas nacionais são reformuladas, ajustadas ou aproximadas às recomendações que emergem do contexto internacional.

O termo qualidade apareceu nas décadas de 1990 e segundo Clímaco (2006, p. 54) é um conceito associado a eficiência e eficácia. No entanto, para Afonso (2002b, p.65) “... os conceitos de desenvolvimento organizacional e de qualidade da educação só ganham sentido se (e quando) forem referenciados e operacionalizados tecnicamente nos dispositivos e instrumentos de avaliação”, pois caso contrário é um conceito vago e gerador de discórdia. Estando de acordo com a falta de significado e especificidade do conceito qualidade, Clímaco (2006) considera quase como uma estratégia a não clarificação, podendo assim justificar o aparecimento de “determinadas políticas como “igualdade de oportunidades”, os “recursos humanos e os equipamentos educativos”, a “qualificação de todos os envolvidos no processo educativo”, a “avaliação dos alunos”, ou “orientação escolar” como promotores da qualidade educativa. Gentili (1999, p.172) também corrobora com esta perspetiva, referindo que “devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (...). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas.”

A qualidade é assim gerida e medida através da avaliação externa de escolas, permitindo aos avaliadores conhecer, segundo Clímaco (2009, p. 193), a “natureza e

qualidade das experiências escolares...”, bem como pela “importância que se vem atribuindo à avaliação como forma de sustentação de qualidade”. Uma instituição escolar com cultura de avaliação, onde os mecanismos de avaliação e autoavaliação estão devidamente fortalecidos há uma confirmação de qualidade de ensino. Para se alcançar qualidade de ensino, Clímaco (2009, p. 212) refere que “Não se chega à cultura de avaliação por simples voluntarismo ou por pressão normativa, mas por opção pela qualidade de vida escolar, aceitando as exigências que a mesma implica. A qualidade de vida escolar não se dá, constrói-se.”

Segundo um estudo realizado pela rede Eurydice (2008), a autonomia das escolas no século XXI passou a ser essencial para a obtenção da melhoria da qualidade do ensino, dando especial importância à autonomia pedagógica que está intimamente relacionada com a melhoria dos resultados escolares.

Por outro lado, em 2008 a Comissão Europeia, numa comunicação (Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar, 2008.) referiu ser fundamental reduzir as taxas de abandono escolar e oferecer percursos de aprendizagens flexíveis, criar parcerias com a comunidades e fomentar a autoavaliação das escolas para se obter um ensino de elevada qualidade.

Concordando com o que foi anteriormente mencionado, a OCDE, tendo como referência os últimos resultados do Programa PISA, considera que os sistemas educativos mais eficazes permitem aos alunos ter um ensino inclusivo e não exclusivo, concedem às escolas autonomia no que diz respeito à elaboração dos programas e nos métodos de política de avaliação, instauram o ensino pré-escolar, esforçam-se por criar um ambiente disciplinado baseado em relações construtivas entre todos os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Em dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu que “a escola de qualidade é apresentada como sendo aquela que nomeadamente: garante a equidade no acesso, acolhendo a todos na sua diversidade; promove a eficiência e qualidade dos percursos, desafiando os alunos a trabalhar e a dar o seu melhor, ajudando-os a superar dificuldades de aprendizagem de forma atempada e eficaz; favorece a integração, o respeito mútuo e a participação ativa dos alunos, dos profissionais que nela trabalham e das famílias; se relaciona de forma aberta com a comunidade em que se insere e o mundo que a rodeia.” (Recomendação n.º 1/2011.

*Recomendação sobre Avaliação das Escolas.* Publicada em *Diário da República*, 2ª série – n.º5, de 7 de janeiro.

A noção de qualidade contém muitos significados, sobretudo porque se trata de uma linguagem específica de mercados (Schuetze & Mendiola, 2012), introduzida nas escolas e na avaliação das escolas através dos organismos transnacionais e supranacionais, originando controvérsias quanto ao poder e à mudança. Desta forma, a qualidade existe em função de conflitos de interesses, estando a sua avaliação direcionada, para a resolução de problemas de uma forma geral, mediante standards que estabelecem padrões de comparabilidade. As controvérsias em torno da qualidade estão relacionadas com a expectativa criada e a confrontação dos resultados. Quando centrada nos resultados, embora a sua enunciação não conduza obrigatoriamente a essa relação unívoca, a qualidade requer uma avaliação através de indicadores de performance ou de standards que estabelecem um padrão comportamental, embora seja esta a tendência que mais se tem verificado nos sistemas educativos em que existe uma avaliação externa de escolas. Assim, numa perspetiva mais tecnocrática, a avaliação tem-se transformado num princípio da política de governação de conformidade. Na justificação das práticas conducentes à garantia da qualidade, a responsabilidade pela melhoria está centrada na escola. Neste momento, existe uma grande expectativa por parte dos organismos superiores de que sejam as próprias escolas a responsabilizarem-se pela garantia da qualidade do ensino com o apoio dos sistemas internos de qualidade, deixando para o Estado apenas a função de certificação.

## **2.5 Accountability**

Autores como Fullan (2001), Leithowood *et al* (2002), Portin (1998), entre outros, consideram que o conceito de “accountability” na educação atual é fundamental, estando presente em todos quase todos os sistemas de educação do mundo. Contudo, a sua significação gera alguma controvérsia devido à sua múltipla significação e podendo resultar no questionamento dos valores fundamentais da educação.

Os dirigentes educativos defrontam-se atualmente com várias políticas e práticas de responsabilização, sendo muitas vezes confrontados com exigências dispares de modo a satisfazer as necessidades locais e as necessidades centrais.



O fenómeno da prestação de contas não é recente, embora na década de 1960 tenha começado a ser transformado devido ao crescente interesse dos pais pela vida escolar dos seus educandos e do conhecimento de investigações que concluem que o envolvimento das famílias é importante no processo ensino/aprendizagem. Entretanto, os professores também começaram a ter um papel mais participativo na escola, dando mais importância ao seu empenhamento. Esta situação culminou quando os alunos passaram a ser considerados público alvo e consumidores, tendo direitos e necessidades que eram da responsabilidade da escola.

Estudos realizados por Leithwood (2002) na primeira década do século XX, indicam que o conceito de *accountability* está diretamente relacionado com ideologias de direita, onde as noções de *mercado*, *descentralização*, *profissionalização* e *gestão* estão relacionadas e implicadas no mesmo processo. As abordagens de *mercado* consideram as escolas como sendo organizações de gestão privada, tentando atrair os alunos, através da utilização de publicidade dos seus resultados. As *abordagens descentralizadas* envolvem os parceiros locais e divide a responsabilidade com um estilo de liderança participativa, onde se nota uma clara valorização das relações com o público e os parceiros locais. As abordagens *profissionalizantes* apoiam o poder de decisão dos professores na resolução de questões da organização e definem padrões de qualidade de modo a guiar os professores e diretores. Esta abordagem aposta na monitorização das boas práticas e no desenvolvimento das capacidades e competências dos profissionais que trabalham na escola. As abordagens *de gestão* pretendem criar escolas direcionadas para os objetivos e seus resultados. Estas quatro abordagens do conceito de *accountability* resultam em respostas únicas por parte dos diretores das escolas face aquilo que pretendem da escola. Desta forma, “a responsabilidade e prestação de contas em educação inclui um conjunto de instrumento e de práticas específicos, mas também formas mais indiretas, que influenciam o contexto em que a liderança é praticada.” (Barzanò, 2009, p.62)

Para alguns autores a prestação de contas tem uma dimensão informativa e uma dimensão argumentativa, pretendendo ser uma atividade comunicativa com a possibilidade de desenvolver um debate público e crítico. No entanto, a prestação de contas é impositiva e sancionatória sendo de facto uma medida de responsabilização perante o governo. Desta forma, Afonso (2009), afirma que *accountability* tem três dimensões: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Quando a prestação de contas torna a educação em cultura corporativista e consumista, transformando escolas em empresas, os educadores e professores tornam-se produtores de resultados que justificam o trabalho realizado. Este fenómeno dá-se perante os exames nacionais e o tempo que os professores investem na implementação de estratégias para os alunos serem eficazes na sua resolução, deixando de lado a sua aprendizagem de facto.

Em Portugal, a cultura de prestação de serviços está a ser introduzida através da avaliação de escolas indo de encontro com as preocupações atuais do exterior que estão relacionadas com a prática sistémica de avaliação externa e interna e que estas desenvolvam a prestação de contas e a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

## **2.6 Inovação Curricular**

Do termo latino *innovatio*, deriva a palavra inovação que representa uma ideia, método ou objeto criado de novo. Este termo compreende a ideia de renovação, do tornar novo, do inventar e do criar algo de diferente, sendo frequentemente utilizado como sinónimo de situações de mudança, reforma ou renovação.

### **2.6.1 Inovação em educação**

Falar de inovação educativa implica perceber e compreender os fenómenos de mudança e reforma em educação. Desta forma, a mudança em educação refere-se ao conjunto de transformações e reorganizações que podem ou não incluir a novidade, sendo apenas o regresso a práticas já utilizadas no passado (Fernandes, 2000). A reforma está relacionada com transformações políticas educativas impostas pela administração central que, segundo Flores & Flores (1998, p. 81), “trata-se portanto, de uma mudança “imposta”, inserida numa lógica “top-down” que se aplica a todos os estabelecimentos escolares.” Sebarroja (2001, p. 16) vai mais longe e menciona que a mudança é feita nas escolas e nas aulas e a reforma afeta todo o sistema educativo.

Relativamente a inovação, existem várias definições de inovação, em educação. No entanto, Cardoso (2003, p. 21) destaca quatro atributos considerados fundamentais nas diferentes definições de inovação:

**1) Novidade:** indica a introdução de algo novo, mesmo que já tenha sido utilizado de uma forma parecida noutro tempo ou lugar, torna-se única e singular no contexto de ação educativa.

**2) Mudança:** intencional e convincente, requer um compromisso conscientemente assumido.

**3) Processo:** acontece ao longo de um período específico desenvolvendo-se através da integração de pensamento e ação, bem como a cooperação dos diferentes atores. Todo o processo deve ser avaliado.

**4) Melhoria:** objetivo de melhorar a prática educativa, através da imagem do aluno presente e futuro, regula-se por valores e procura o ideal.

Para Sebarroja (2001, p.16), inovação consiste numa “série de intervenções, decisões, processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.” Inovação em educação relaciona quatro conceitos distintos, sendo eles: novidade, mudança, processo e melhoria, que dão significado e caracterizam o contexto educativo onde se desenvolve. A inovação em contexto educativo tem um carácter qualitativo ligado às práticas concretas e procurando a melhoria do sistema educativo.

De acordo com Flores & Flores (1998), inovação pressupõe uma mudança relacionada com a escola, que transforma as ideias, as práticas e as estratégias usadas no sistema educativo, no qual Pacheco (2001) acrescenta que para além das melhorias dá-se consequentemente a confirmação do sucesso educativo dos alunos.

A mudança é realizada com alguma visibilidade no contexto prático e concreto que pretende produzir transformações qualitativas e relacioná-las com a prática educativa, bem como com a ação dos professores na escola. Para Fernandes (2000, p.48), fala-se de “inovação sempre que se pretende referir a mudança que tem origem nas escolas e é construída pelos professores sem obedecer a um planeamento central”,

Os docentes e os políticos acreditam ser necessário inovar no sentido de melhorar a qualidade da educação através da diversificação de atividades e

experiências nas escolas, num processo de interação entre todos os atores pertencentes à escola. Desta forma, inovação é uma mudança deliberada e assumida conscientemente procurando uma melhoria da ação educativa incrementada nas escolas.

A inovação curricular poderá ser visível através de uma mudança relacionada com o projeto pedagógico, introdução de disciplinas, estratégias de sala de aula, métodos de sala de aula, formas de abordar o conteúdo, relação com o conhecimento, formas de avaliação, relação com a comunidade, etc. O professor na prática também realiza mudanças através do currículo, adaptando-o, transformando-o e inovando a proposta curricular central, tendo em consideração o contexto em que desenvolvem as suas práticas educativas e o objetivo de promover o sucesso dos alunos nas aprendizagens. Assim, poder-se-á afirmar que a inovação consiste na criação de respostas novas aos desafios resultantes de um dado contexto educacional, através da análise e reflexão, verificando as contribuições que tais inovações podem oferecer para defrontar os desafios e produzir as melhorias previstas.

O papel do professor no processo que envolve a inovação curricular é essencial, pois esta só acontece com a sua participação e contributo, sendo o professor a decidir o que vai ensinar e como vai ensinar. As decisões enviadas pela administração central relativamente à mudança e à inovação podem ter pouco tempo de vida caso o professor não as aceite, visto ser de responsabilidade deste aquilo que deverá realizar nas suas práticas educativas. O professor é assim considerado um promotor da mudança e um elemento fundamental no processo da inovação. Quando o professor acolhe as mudanças inovatórias e as torna em ação de forma contextualizada, dão-se consequentemente efeitos muito rápidos, acreditando no poder do movimento “bottom-up”, em contraste com o “top-down”. Grilo (1996, p.25) realça “a inovação não se decreta nem se regulamenta. A inovação induz-se e provoca-se, criando as condições para que a escola, a comunidade e os professores, em particular, possam desenvolver e aplicar a sua capacidade criadora.

## **2.7 O Ensino Especializado da Música em Portugal**

Em Portugal, as diferentes áreas artísticas como a música, a dança, as artes visuais e audiovisuais detêm um ensino especializado, lecionado em escolas públicas, privadas e profissionais. “...Entende-se por ensino especializado da música o tipo de

ensino que é ministrado nas escolas vocacionais de música (públicas, particulares e/ou cooperativas) e nas escolas profissionais de música abrangendo os níveis básico e secundário.” (Folhadela, 1998, p.9). Este tipo de ensino distancia-se do ensino regular devido à predominância da componente artística especializada, criando especificidades muito próprias, destinado a alunos com aptidão e talento. O papel do ensino especializado da música consiste no desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos com o intuito de os tornar profissionais, “dominando desde a mais tenra idade a técnica de um instrumento e a linguagem de uma arte através de um trabalho mais intensivo que o do ensino genérico”. (Diniz, 2008, p.16)

Para Vasconcelos (2002, p.23), o conservatório de música é um tipo de escola que ministra uma formação especializada no domínio da música “erudita ocidental”, onde começam a confluir outras tipologias e tradições musicais.” Entende-se por Ensino Especializado de Música, ou Ensino Vocacional, o tipo de ensino não superior, não obrigatório que se ministra em Conservatórios e em Academias de Música, regulamentado pelo Decr.-Lei n.º 310/83 de 1 de junho e legislação subsequente.

Segundo o Decr.-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, as escolas do ensino especializado da música têm como finalidade a “formação de músicos, assim como uma preparação específica para o exercício de outras profissões ligadas a esta área artística.” (Domingos, 2007, p. 137) Desta forma, este tipo de ensino deve ser apoiado por parte do Estado no que diz respeito ao investimento financeiro e à sua democratização, pois segundo Folhadela (1998, p.80): “...como se constata nos domínios da cultura noutros países, cabe em primeira instância ao Estado promover, apoiar e defender uma política pública no domínio da cultura como forma de contribuir não só para o desenvolvimento da identidade e do património nacionais, onde a música obviamente se inclui, como também possibilitar o acesso a outras tipologias musicais mais afastadas do consumo cultural de massas.”

Atualmente, o ensino especializado da música é ministrado em seis escolas públicas, sendo elas: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música do Porto, Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Conservatório de Música de Coimbra, Escola de Música Conservatório Nacional de Lisboa e Instituto Gregoriano de Lisboa.

### **2.7.1 Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga<sup>4</sup>**

Foi criado a 7 de Novembro de 1961 através do empenho da D. Maria Adelina Caravana. Com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, em 1971 é construído o edifício atual da escola. Este projeto pedagógico iniciado na cidade de Braga torna-se em algo inovador contemplando o ensino da música, da dança e das artes plásticas, da pré-escola até ao curso superior. Em 1971/72 passa a ser ensino público com dependência administrativa da Escola D. Maria II.

Em 1982 dá-se uma reestruturação da escola, passando a ser autónoma com regime integrado da música para os três ciclos de ensino básico e secundário.

### **2.7.2 Conservatório de Música do Porto<sup>5</sup>**

Foi fundado em 1917 pela Câmara Municipal do Porto. Esta Instituição tem recebido espólios com características bibliográficas musicais, documentais, obras de arte, instrumentos, etc. de várias personalidades da cultura e da vida musical da cidade do Porto, tendo grande interesse museológico e didático. O Conservatório de Música do Porto tem uma participação ativa na cidade e um impacto muito significativo junto da comunidade.

### **2.7.3 Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian<sup>6</sup>**

A inauguração do Conservatório Regional de Aveiro foi no ano de 1960, tendo como fundador o Dr. Orlando de Oliveira. Assim surgiu uma escola de carácter particular e do tipo associativo, que só passaria a ser público em 1985 e com a atual designação Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian.

Nos últimas décadas inúmeros alunos concluíram os seus estudos musicais, prosseguindo para as universidades ou desenvolvendo de imediato uma atividade profissional. O Conservatório é uma escola que contribui para um melhor nível cultural e artístico da região de Aveiro.

### **2.7.4 Conservatório de Música de Coimbra<sup>7</sup>**

Foi criado pela Portaria n.º 656, de 5 de Setembro de 1985, dando continuidade ao projeto de duas outras escolas de música particulares existentes na cidade.

---

<sup>4</sup> Os dados são retirados, globalmente, do endereço eletrónico da instituição: <http://www.conservatoriodebraga.pt/>

<sup>5</sup> Os dados são retirados, globalmente, do endereço eletrónico da instituição: <http://www.ct-musica-porto.com/>

<sup>6</sup> Os dados são retirados, globalmente, do endereço eletrónico da instituição: <http://www.cmacg.pt/>

<sup>7</sup> Os dados são retirados, globalmente, do endereço eletrónico da instituição: <http://www.conservatoriomcoimbra.pt/>

Desde que iniciou a sua atividade letiva em 1986, que o Conservatório tem ocupado várias instalações tendo sido atribuído uma intervenção através do programa Parque Escolar.

O Conservatório de Música de Coimbra norteia a sua atividade tentando “promover a aprendizagem, a prática e a fruição da Música na cidade de Coimbra e na Região Centro, contribuir para a formação integral dos seus alunos como cidadãos e como músicos”, bem como “promover a dignificação profissional e a formação do seu pessoal docente e não docente”.

### **2.7.5 Escola de Música Conservatório Nacional de Lisboa<sup>8</sup>**

O Conservatório de Lisboa foi projetado em 1834, mas só em 1835 é que surgiu como anexo à Casa Pia, sob a direção de João Domingos Bontempo. Os objetivos de Bontempo consistiam em reproduzir o modelo de um ensino musical de tipo religioso, para um modelo de tipo laico, onde pudesse ser ministrada formação no campo lírico e na música instrumental. Também pretendia formar progressivamente músicos e cantores portugueses, evitando assim a necessidade constante de contratar músicos estrangeiros.

Este projeto tinha como propósito um plano bastante ambicioso de Escola baseado no modelo parisiense. Contudo o projeto não foi concretizado devido à redução de custos, passando a funcionar apenas seis disciplinas, cada uma com um professor. A nova instituição assentava em duas componentes: a) tradicional, associada aos antigos Conservatórios italianos, tendo uma ligação caritativa, pois tanto os órfãos da Casa Pia, como um colégio de estudantes pobres seriam sustentados pelo estabelecimento; b) modernista pois pretendia ministrar formação musical laica a ambos os sexos. Em 1836 surgiu o decreto de 15/11 no Conservatório Geral de Arte Dramática, no qual passava a englobar três Escolas: Escola de Música, sob a direção de Bontempo, Escola de Teatro e Declamação e a Escola de Mímica e Dança.

Em 1840, D. Fernando foi nomeado presidente honorário do Conservatório e seu protetor, atribuindo à escola a designação de Conservatório Real de Lisboa e conseguindo em 1841 promulgar os Estatutos da nova instituição. Após a proclamação da República em 5 de Outubro de 1910, passa a designar-se como Conservatório Nacional de Lisboa.

---

<sup>8</sup> Os dados são retirados, globalmente, do endereço eletrónico da instituição: <http://www.emcn.edu.pt/>

Atualmente, a Escola de Música do Conservatório Nacional continua a identificar-se com a tradicional instituição, mantendo-se no mesmo edifício dos Caetanos e continuando a ser um dos principais intervenientes da formação musical portuguesa. No entanto, a partir do ano letivo de 2002/2003, através de uma política de descentralização da iniciação musical começaram a funcionar pólos da escola de música na Amadora e em Sacavém, com a colaboração das respetivas autarquias. Em 2008, deu-se início ao projeto da Orquestra Geração, com a colaboração de maestros do Sistema Nacional das orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela. O objetivo deste projeto consiste em transportar a música clássica a bairros desfavorecidos socialmente, de forma à música se tornar “um caminho para a inclusão social”.

#### **2.7.6 Instituto Gregoriano de Lisboa<sup>9</sup>**

No ano de 1953, foi criado o Centro de Estudos Gregorianos que originou o Instituto Gregoriano de Lisboa. Esta instituição destinava-se a formar investigadores, cantores, organistas e chefes de coro. Inicialmente o seu ensino era realizado por professores vindos de outras instituições de diferentes países, tais como do Conservatório Nacional Superior de Paris, do Instituto Gregoriano de Paris, entre outras. Esta escola foi inovadora ao introduzir em Portugal o método de Ward no Curso de Pedagogia Musical.

Em 1976, esta Instituição passou a pertencer à rede pública de escolas, passando a designar-se por Instituto Gregoriano de Lisboa e ministrando cursos de nível geral e superior. Posteriormente com o aparecimento das Escolas Superiores passou a ser uma escola vocacional de música de ensino básico e secundário.

### **2.8 Reformas educativas**

Quando um estado se encontra em crise, considera que as reformas educativas são veículos de apoio à superação de problemas. Desta forma, as instituições são reorientadas, segundo novos ideais, buscando novas formas de atuar e, consequentemente melhorar. No entanto, “A preponderância das reformas que se prometem para o Sistema Educativo impõe com o devido cuidado o envolvimento de todos os seus agentes”. (Paraskeva, & Morgado, 2001, p.7). Para além da ação e intervenção de toda a comunidade educativa ao longo da reforma, o ato da reforma

---

<sup>9</sup> Os dados são retirados, globalmente, do endereço eletrónico da instituição: <http://www.inst-gregoriano.rcts.pt/>



educativa para Stack (1981), “implica uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados.

Por outro lado e segundo Pacheco (2001, p.150), reforma educativa “é uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser substituída por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que tem como denominador comum a introdução de algo novo.”

As reformas, embora tenham como objetivo a mudança, por vezes não conseguem gerar as transformações pretendidas nas instituições, prevalecendo o conceito “gramática de escola” de Tyack e Cuban (1995). Para alguns autores, é preciso estar em alerta com “ideologia da mudança pela mudança” pois o excesso de reformas e da preocupação com a inovação pode resultar na banalização do ato de reformar, continuando tudo igual. Nesta linha de pensamento, as reformas costumam cingir-se a mudanças formais, a nível da estrutura externa.

Para Benavente (1991), a reforma só é possível caso se mude a instituição e as suas práticas, pois a mudança de práticas é muito diferente da mudança legislativa, revelando ser um processo bastante complexo uma vez que envolve os professores e não basta a vontade destes para o processo resultar. Popkewitz (2000) é mais radical considerando que a reforma é apenas uma mera formalidade para a instituição escolar parecer perante a opinião pública mais responsável, progressiva e eficaz. Para este autor, as reformas educativas têm como objetivo fazer o povo acreditar que o poder está preocupado com a educação e com a sua constante modernização face ao mundo atual. Neste sentido, a reforma educativa serve apenas para regular o estado da nação, através da imposição da norma a nível nacional.

### **2.8.1 As reformas educativas no ensino especializado da música**

No ensino da música, as reformas têm como intenção a organização do ensino como um só, esquecendo-se das diferenças territoriais e dos contextos socioculturais das diferentes instituições do ensino da música. Para Vasconcelos (2003, p.16), o ensino da música situa-se “entre diferentes âmbitos, valências e expectativas, tendo subjacente (sob o ponto de vista conceptual e prático) uma tripla dimensão: a educação e a formação; a produção e a realização de atividades artísticas; a recepção e a fruição”, dificultando a criação de condições que desenvolvam de uma forma articulada as novas políticas educativas oriundas dos diferentes dirigentes

governamentais. A insuficiência clareza organizativa deste subsistema de ensino e a sua fraca legabilidade (Feliciano, 2008), bem como a dispersão ou falta de leis normativas demonstram o quanto este tipo de ensino se encontra na periferia do Sistema Educativo Português. Ferreira (2001, p. 124) acrescenta que “falar do ensino especializado da música é falar, como já vimos, de abandono, comodismo, paradoxos, conflitos, preconceitos, projetos, experiências e mais experiências e, sobretudo, vontades.”

O ensino especializado da música passou o século XX um pouco à margem das constantes reformas educativas, havendo poucas tentativas de reforma a registar. Durante a I República Viana da Mota definiu a reforma para o ensino da música através do aparecimento de medidas inovadoras para a época que viriam a ser desvalorizadas no Estado Novo. Todas essas alterações preconizadas em 1930 perduraram até à implementação da “experiência pedagógica de 1971” (Vieira, 2008, p. 33). Veiga Simão, o então Ministro da Educação, tinha como objetivo a reforma do Conservatório Nacional, pedindo auxílio a Madalena Perdigão. Mas este projeto que teria sido inovador não se concretizou, havendo apenas a preocupação por parte do Estado em zelar pelas despesas do tesouro público e colocando de parte o investimento artístico e cultural. “Caiu-se então num estado de anarquia organizacional que se estendeu a todas as escolas do país ...” (Ferreira, 2001, p. 61)

Contudo, em 1983, o ensino vocacional da música foi reestruturado com o intuito de ultrapassar dificuldades sentidas, mais especificamente no pessoal docente, na organização e gestão dos estabelecimentos de ensino, planos de estudo e diplomas. Apareceram as escolas superiores de música e cursos superiores. Em todo o país assistiu-se ao aumento de alunos neste tipo de ensino devido ao aparecimento de escolas particulares através da publicação do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Em 2008, foi elaborado um estudo coordenado por Domingues Fernandes, no quadro de um grupo de trabalho solicitado pelo Ministério da Educação, com a pretensão de apoiar a tomada de decisões relacionadas com o desenvolvimento do ensino artístico especializado, uma vez que era inexistente informação básica, tais como as taxas de conclusão dos alunos, as habilitações e situação profissional dos seus professores, o número de alunos por ano e por escola dos conservatórios e das escolas do ensino particular e cooperativo, os programas das disciplinas e os planos de estudo. (Fernandes, 2008). Do estudo levado a cabo surgiram algumas respostas,

sentindo-se a necessidade de estruturar e organizar com alguma brevidade o funcionamento das escolas e dos professores no sistema educativo português, criando matrizes orientadoras para todas as escolas, sem interferir com a sua autonomia e o seu projeto educativo. É necessário regular e fornecer às escolas instrumentos de autoavaliação no que diz respeito ao currículo, planos de estudo e programas, avaliação e certificação, taxas de retenção e de conclusão. É imprescindível definir as regras para extinguir a variedade de *modus operandi* e de culturas sem qualquer tipo de sustentação científica, pedagógica ou outra. É preciso valorizar e consolidar o ensino e a aprendizagem das artes no contexto educativo, investindo na qualidade do ensino, na melhoria da formação inicial e contínua de professores, bem como na valorização das disciplinas. Como consequência deste estudo, o Ministério da Educação, através do Despacho n.º 17932/2008, de 3 de Julho, definiu o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder para os cursos de iniciação, básico e secundário em regime articulado e dos cursos básicos e secundário em regime supletivo, transformando o ensino vocacional da música menos elitista “assegurando a igualdade de oportunidades nas opções das vias educativas e das condições de ensino, assegure, ao mesmo tempo, a qualidade pedagógica dessas ofertas educativas.” (*Ibidem*).

A 30 de julho de 2012, surge uma nova Portaria (225/2012), com o intuito de substituir e valorizar a especificidade curricular do ensino artístico especializado, assegurando uma carga horária equilibrada na qual, progressivamente, predomine a componente artística especializada. Esta portaria resulta de uma política educativa baseada na diminuição de custos, desvalorizando a oferta educativa e o currículo do ensino especializado.

## 2.9 O Conceito de Teoria e Desenvolvimento Curricular

Com o intuito de realizar uma abordagem sobre o desenvolvimento curricular, torna-se pertinente ter presente a noção de currículo, a qual remonta para a sua prática desde a idade média, e segundo Pinar (2007), a palavra deriva do latim *currere*, que significa correr, curso, currículo, correio, corrente. No fundo, falar em currículo implica falar em programa de ensino.

O estudo do currículo enquanto área disciplinar na educação, é bastante recente, remontando o seu aparecimento para o século XIX, quando a era da industrialização começou a exigir uma educação com finalidades específicas. No entanto, no século XX o ensino tradicionalista foi questionado na *National Society for the Study of Education* (NSSE) da qual resultou a publicação do *Twenty-Sixth Yearbook*, que explicita e inicia um processo de desenvolvimento de novas linhas de orientação para a criação de um novo currículo. Neste encontro, estiveram presentes vários autores relevantes, tais como Rugg, Bagley, Bobbit, Charters, Counts, Judd e Kilpatrick, que desenvolveram a definição de um currículo ideal. Currículo este que “se centra nas questões da vida humana; trata dos factos e problemas da comunidade local, nacional e internacional; permite aos alunos pensarem criticamente acerca de diferentes formas de governação; informa e desenvolve uma atitude de mentalidade aberta; toma em consideração os interesses e necessidades dos alunos, assim como oportunidades para debate, discussão e troca de ideias; lida com questões da vida moderna e com os aspectos culturais e históricos da sociedade; presta atenção a atividades de resolução de problemas e prática na escolha de alternativas; consiste numa organização cuidadosamente nivelada de problemas e exercícios; lida com temas humanitários e atitudes e *insights* determinados e construtivos.” (Rugg, 1930, cit. in Paraskeva, 2007, pp.113-114). O campo curricular foi revolucionado e transformado em 1947, através da publicação do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de Tyler, em que o autor tenta “desenvolver uma teoria do currículo mais adequada.” (Herrick & Tayler, 1950, cit. in Paraskeva, 2007, p. 118)

Desta forma, o estudo do currículo e a necessidade de criar novos currículos, concebeu outras áreas de investigação, começando a emergir várias disciplinas, sendo de destacar a disciplina de “teoria e desenvolvimento curricular”.

Segundo Pacheco (2005, p.18), a teoria de desenvolvimento curricular “abarca os estudos sobre o currículo e com a metodologia inerente às ciências sociais e humanas, dentro de ramos do conhecimento da educação ou das ciências da educação.”, tendo sido influenciada por disciplinas de diferente áreas, desde as humanidades e artes até às ciências sociais e comportamentais o que lhe atribui um carácter de multidisciplinaridade.

Paraskeva (2007) acredita que o desenvolvimento do currículo resulta do esforço corporativo, tendo os professores um lugar importantíssimo na decisão do currículo e avaliação, acrescentando que “qualquer desenho ou plano do currículo,

para ser eficaz em termos de melhoramento do currículo, deve tornar explícitas ou claras as bases nas quais as decisões do currículo são tomadas.” (Herrick, 1950, cit. in Paraskeva, 2007, p. 120)

Para Januário (1988, p.53), citado por Pacheco (2001, p.24), “a Teoria e Desenvolvimento Curricular engloba os aspectos reflexivos e de ordem valorativa, oriundos da Filosofia da Educação, que analisam as decisões curriculares de projeto; abrange os trabalhos no âmbito da inovação pedagógica... e finalmente, os aspetos explicativos e prescritivos de aplicação no quadro escolar, no tocante às questões do planeamento do Processo Ensino – Aprendizagem pelos professores.” Gaspar e Roldão (2007) consideram que no campo do Desenvolvimento Curricular está inserida a noção de didática geral através da preocupação existente pelos resultados da aprendizagem e pelo aumento dos horizontes relativamente à aprendizagem para outros locais diferentes da sala de aula. Assim sendo, o currículo ao deixar de ser mera teoria e passar a ser aplicado, ampara o desenvolvimento curricular. Para Zais (1976), citado por Machado e Gonçalves (1991, p.65), o Desenvolvimento Curricular está relacionado com as pessoas e a forma como colocam em prática o currículo. Desta forma, assume-se que o currículo e o desenvolvimento curricular andam de mão juntas, complementando-se um ao outro. Mas, será que o desenvolvimento curricular é a ação do currículo?

Todos os autores acima citados, concordam ao se afirmar que a palavra desenvolvimento significa progresso e mudança, podendo ser assim considerado como um processo. Pacheco (2005, p.48) considera que se trata de “um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: quem toma decisões acerca das questões curriculares? Que tipo de escolhas são feitas e que decisões são tomadas? Como é que estas decisões são traduzidas na elaboração, realização e avaliação de projetos de formação?”

Para Ribeiro (1990, p.7), o “currículo está permanentemente em desenvolvimento, constituindo um processo que se vai desenrolando por aproximações sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que remetem umas para as outras.” Assim sendo, poder-se-á concluir que o desenvolvimento curricular é um processo contínuo, pois tem o objetivo de construir, remodelar, aperfeiçoar através do apoio da fase de avaliação e análise dos resultados; sequencial, porque passa por vários estádios; complexo, por não ser fácil criar um conjunto estruturado e uma sequência organizada. Tendo em conta as considerações dos vários

autores, apresenta-se uma breve esquematização sobre características fundamentais do desenvolvimento curricular.

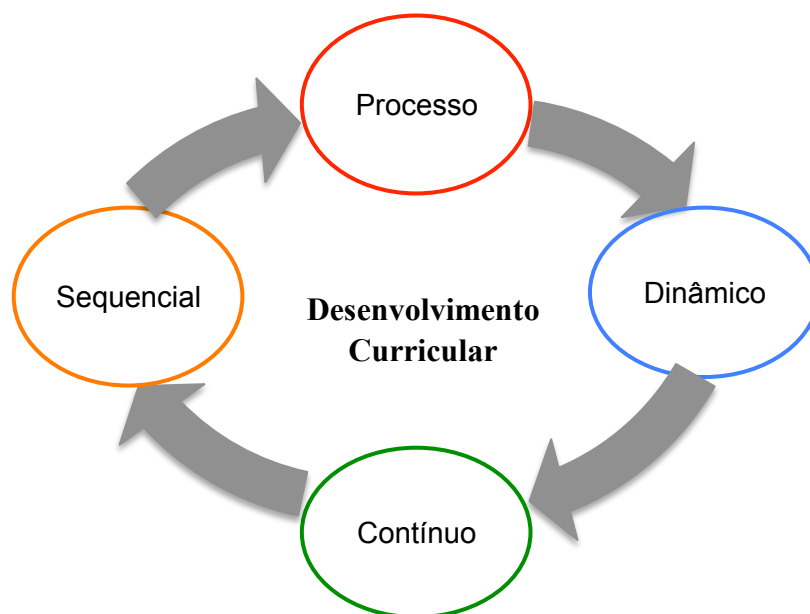


Fig. 1 - Natureza do Desenvolvimento Curricular

Em suma, pode-se afirmar que o desenvolvimento curricular é um processo interpessoal, visto ser constituído por diversas pessoas com diferentes perspetivas sobre o ensino e aprendizagem. Um processo político, pois é constituído por indivíduos que têm o poder de decidir e negociar o currículo, podendo tomar decisões a nível nacional, regional e local. Um empreendimento social, que inclui diferentes pessoas com diferentes valores, crenças e interesses. Processo de colaboração e cooperação entre todos os elementos, pois cada indivíduo exerce uma função distinta onde ocorrem decisões com responsabilidade partilhada. E por último, um sistema que depende de um método prático e simples, cujas decisões curriculares são frequentemente tomadas através de movimentos pequenos e progressivos.



Fig. 2 - Caracterização do Desenvolvimento Curricular

### 2.9.1 Desenvolvimento Curricular no ensino especializado da música

O currículo no ensino especializado de música confronta-se com uma dupla referencialidade. De um lado, uma racionalidade situada entre os mundos da educação e os mundos das artes e da cultura em que a afirmação das suas particularidades se enquadra numa perspetiva situada entre a história das disciplinas artísticas e musicais e a contemporaneidade, entre a individualização do trabalho formativo, artístico e pedagógico, e a sua integração em coletivos de dimensões variáveis, temporalidades e geografias diferenciadas, assim como a produção, realização e a apresentação pública das aprendizagens. Do outro, uma racionalidade, por parte do Estado, centrada na hegemonia de um determinado modelo curricular, assente no “modelo escolar” protagonizado na afirmação de um sistema educativo e de um currículo “unificado e coerente” (Vasconcelos, 2002; Fernandes, 2006.)

Esta dupla racionalidade curricular é geradora de múltiplas ambiguidades, incoerências e paradoxos, mas também de virtualidades que nem sempre estão contemplados nos processos de avaliação externa em que predomina uma intencionalidade não de uma construção de singularidades mas de uma uniformização de procedimentos curriculares e político-formativos.

O currículo do ensino especializado da música não tem sido prioridade por parte das entidades reguladoras do ensino, e embora a sua formação esteja ao encargo do poder central, não deixa contudo de se revestir de algumas ambiguidades tendo em consideração que os programas oficiais existentes são, predominantemente, da década de 70 do século passado, o que contribui para que o papel das escolas e dos professores se apresente determinante na sua adaptação e/ou elaboração e na sua implementação.

Nas diferentes escolas o currículo lecionado contraria as questões de igualdade e equidade social, visto que a mesma disciplina tem o currículo transformado. Os conteúdos da disciplina de formação musical encontram-se mais relacionados com a alfabetização da música, do que com a cultura musical como é lecionado nos outros países da Europa.



## **CAPÍTULO III:**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**



### **3 Metodologia de Investigação**

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada, começando por definir a natureza e os objetivos que nortearam a realização desta investigação. Posteriormente, passa-se a descrever e caracterizar a população, a amostra e o corpus documental que fizeram parte da investigação, seguindo-se a explicitação das técnicas de recolha de dados e procedimentos de tratamento de dados.

#### **3.1 Natureza do estudo**

Investigar é um modo de conhecer, de questionar sistematicamente aquilo que se deseja compreender e aprender, tendo sempre como suporte do questionamento uma estratégia ( Pacheco & Ávila, 2006). Nos dias de hoje, a investigação é uma ferramenta indispensável para o exercício profissional, sendo uma competência considerada fundamental nas diferentes áreas de formação.

O estudo que apresentamos, ao situar-se no âmbito da avaliação externa de escolas no ensino especializado da música, pretende conhecer e analisar as percepções dos Diretores, através de entrevistas, face à AEE e compreender quais os procedimentos que foram tomados após esta ação, qual o seu impacto no ensino artístico e quais os efeitos. Também alargamos o nosso estudo através da reflexão e análise dos relatórios da AEE realizados aos Conservatórios de Música, pretendendo assim contribuir para a problematização do ensino especializado da música e colaborar com as escolas no seu desenvolvimento. Face ao problema e aos objetivos que emergiram do quadro teórico estudado e analisado, como vimos no capítulo II, efetuamos a escolha da abordagem e do método de investigação a seguir.

Optamos pela utilização de uma abordagem qualitativa, construtivista, baseada na lógica, compreensão e maior contacto com o sujeito, de forma a gerar teorias e aceder a conhecimentos mais profundos da realidade estudada, em vez de uma abordagem quantitativa, positivista, numa lógica de testagem e com o intuito de confirmar teorias, medir de forma rigorosa e controlada, na qual o investigador deverá ser objetivo e adotar uma postura de observador à distância, preocupado em encontrar o resultado, sem interferir com o sujeito. Como defendem Quivy e Campenhoudt (1998, p.69), “as leituras ajudam a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida; as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em

conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras”. Neste sentido, e tendo em conta a abordagem preferida, optamos por realizar entrevistas aos seis diretores dos Conservatórios de Música de Braga, Porto, Aveiro, Coimbra, Lisboa e Instituto Gregoriano de Música de Lisboa e análise documental dos relatórios de avaliação externa dos Conservatórios de Música.

Dada a especificidade da temática que é objeto de investigação, consideramos que estamos perante um estudo de caso, com uma componente institucional (Conservatórios de Música) e uma componente temática (o ensino da música especializado). A caracterização de uma pesquisa como sendo um estudo de caso centra-se na natureza do objeto e não na opção metodológica, pois trata-se de estudar algo de «particular, específico e único» (Afonso, 2005, p. 70). O estudo de caso é assim uma análise aprofundada de um indivíduo ou de um grupo reduzido de indivíduos considerado globalmente (Bisquerra, 1989). Para Yin (1994, p.13), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno na sua atualidade e no seu contexto real, principalmente, quando os limites entre fenómeno e contexto não são claros e definidos. A abordagem de estudo de caso não é um método propriamente dito, mas uma estratégia de pesquisa. Segundo Bell (1997, p. 23), «um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos» e a sua grande vantagem consiste «no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso» (idem).

O trabalho de investigação decorreu durante o ano letivo 2012/2013: preparação, elaboração e realização das entrevistas. Estas foram realizadas, concretamente, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2013. A análise documental decorreu em julho e agosto de 2013.

### **3.2 Design de investigação**

Neste ponto, pretende-se apresentar o desenho de investigação desenvolvido, que reúne os estudos empíricos, os objetivos dos estudos (o contexto e participantes), a organização do processo investigativo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise dos dados.

Quadro 1 - Design de investigação.

<b>Estudos empíricos a realizar</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tarefas a desenvolver</b>	<b>Técnicas de recolha</b>	<b>Análise de dados</b>
O ensino da música especializado no estudo de avaliação do ensino artístico e no âmbito dos relatórios de avaliação externa.	Identificar pontos fortes e fracos do ensino da música. Analisar as propostas de alteração relativamente ao ensino da música.  Identificar pontos de convergência e divergência entre os seis Conservatórios. Identificar os pontos fortes e fracos de cada Conservatório. Caracterizar aspetos de inovação curricular e de avaliação.	Análise documental dos relatórios de avaliação externa da IGE.	Análise documental.	Análise de conteúdo.
O ensino especializado da música nas perspetivas dos Diretores dos Conservatórios.	Caracterizar o impacto da avaliação externa ao nível da gestão intermédia; Identificar e analisar os impactos e efeitos da avaliação externa ao nível organizacional, curricular e pedagógico.	Elaboração de um guião de entrevista.	Entrevista semi-estruturada.	Análise de conteúdo.

Neste sentido, o percurso metodológico adoptado incluiu as seguintes etapas:

1. Revisão da literatura nacional e internacional e de estudos empíricos realizados no âmbito da AEE em Portugal e do ensino especializado da música.
2. Análise de dados dos relatórios da AEE.
3. Construção do guião da entrevista.
- 3.a Realização das entrevistas a seis Diretores dos Conservatórios de Música.
- 4.a Transcrição das entrevistas, descrição dos dados e análise de conteúdo das respostas dadas.

O interesse em investigar sobre a temática avaliação externa de escolas no ensino especializado da música, advém da nossa experiência e gosto profissional do

ensino da música, bem como da dificuldade constante em obter informações básicas relativamente ao currículo, à avaliação e gestão no ensino artístico especializado.

De acordo com a nossa experiência pedagógica, uma vez que já ministramos a disciplina de formação musical, nas diferentes escolas vocacionais da música, permite-nos constatar alguma dispersão e heterogeneidade relativamente à forma como o currículo da mesma disciplina é aplicado. Esta situação é resultante do facto de cada Conservatório face à falta de legislação para este tipo de ensino, tome as medidas que julga necessário para melhor gestão do currículo das disciplinas que não serem alterados desde 1971, ano em que foi elaborado ao abrigo da experiência pedagógica, gestão de recursos humanos, entre outros. Trata-se portanto, de uma realidade desajustada em relação a todas as outras áreas e escolas.

Este estudo foi realizado tendo como intervenientes diretos os Diretores dos Conservatórios de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatórios de Música do Porto, Conservatórios de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, Conservatório de Música de Coimbra, Escola de Música do Conservatório Nacional e Instituto Gregoriano de Lisboa.

### **3.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

O estudo de caso : “é um sistema integrado. Não é necessário que as partes funcionem bem, os objetivos podem ser irracionais, mas é um sistema” (Stake, 2005, p.16), procurando captar a complexidade de um sistema. Para tal, proporciona a utilização de vários métodos de recolha de dados – qualitativos, quantitativos ou ambos. Assim sendo, aos métodos mais utilizados como a entrevista e a análise documental, podem associar-se também questionários que complementam a informação. Neste contexto, os dados do presente estudo foram recolhidos através da análise documental de relatórios da AEE (n=6) e entrevistas a Diretores dos diferentes Conservatórios (n=6), elaborados no primeiro ciclo (2006-2011) da avaliação externa.

#### **3.3.1 Análise Documental**

A análise de documentos consiste na utilização de informação existente em documentos elaborados anteriormente, de forma a encontrar-se dados relevantes para as respostas da investigação. Trata documentos e aglomera a informação existente.

Segundo Lessard- Hébert *et al* (2008, p.144), a análise de documentos “trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na

investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas.

No presente estudo, era de todo o interesse conhecer os Conservatórios através de um olhar externo, sendo imperativo analisarmos os relatórios da avaliação externa de escolas dos seis Conservatórios de Música envolvidos na investigação, produzidos pela IGEC.

### **3.3.2 Entrevistas**

Um outro tipo de procedimento metodológico de recolha de dados consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas a seis Diretores dos Conservatórios de Música de forma a encontrar respostas fiáveis, ou apenas respostas, que não se encontram na documentação disponível ou caso se pretenda respostas de qualidade dadas por especialistas daquela área. Assim sendo, “compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (Bogdan & Biklen, 1994, p.138) era o objetivo da investigação.

A entrevista é um método/instrumento de investigação que tem como principais objetivos: obter informações, estudar e analisar diretamente o entrevistado. Ouvir, deverá ser a palavra de ordem para o investigador de forma a poder entender, absorver e analisar toda a informação que está a ser transmitida pelo sujeito.

A entrevista presencial, trata-se de uma situação de interação, em que se desenrola um momento para os protagonistas de expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações.” Sendo de extrema importância a criação de um ambiente harmonioso, de forma a tornar possível a abertura do entrevistado, colaborando de forma livre e espontânea com o entrevistador. O entrevistado é passivo, tendo apenas como função o ato de informar, proporcionando ao sujeito a informação necessária. No entanto, Minayo (1993) contraria este pensamento, tendo em conta que a comunicação e a interação social já é por si só um processo ativo, caracterizando a relação do entrevistador com o entrevistando como uma relação dinâmica de interação, em que os instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo. Assim sendo, o ato de entrevistar não é tão simples quanto parece, tendo em conta que a natureza da relação entre o sujeito e o investigador influencia o decorrer da entrevista e o tipo de informação que daí poderá resultar.

O guião da entrevista foi construído após a realização da análise de dados dos relatórios de AEE aos Conservatórios de Música.

A estruturação dos temas desenvolveu-se em torno de duas dimensões, sendo elas a área de funcionamento da AEE e os aspetos processuais da AEE.

O conjunto de entrevistas realizadas pretendia: (1) Conhecer as percepções dos diretores dos conservatórios face aos relatórios da AEE; (2) Identificar as medidas e os procedimentos que os Diretores tomaram após a avaliação externa; (3) Caracterizar e identificar o impacto e efeito da avaliação externa no ensino especializado da música.

Solicitamos antecipadamente o apoio aos Diretores dos Conservatórios de Música, que desde o início mostraram interesse e disponibilidade em colaborar e responder às questões necessárias. Desta forma, foram entrevistados seis Diretores (três mulheres e três homens) com características diferentes (idade, tempos de serviço, área de lecionação). De seguida, apresentamos as características dos Diretores entrevistados.

Quadro 2 - Características dos entrevistados.

<b>Diretor (a)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>N.º de anos de serviço</b>	<b>Grau académico</b>	<b>Data da entrevista</b>
<b>E1</b>	Feminino	52	32	Mestrado	31.01.2013
<b>E2</b>	Masculino	50	23	Pós-Graduação	6.02.2013
<b>E3</b>	Masculino	43	19	Doutoramento	6.02.2013
<b>E4</b>	Masculino	50	24	Licenciatura	6.02.2013
<b>E5</b>	Feminino	67	35	Curso Superior	6.02.2013
				Antigo	
<b>E6</b>	Feminino	50	28	Mestrado	6.02.2013

Da análise do quadro dois, verificamos que três entrevistados são de sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 43 e os 67 anos de idade. Relativamente ao grau académico, um dos entrevistados é doutorado, dois são mestrados, um é pós-graduado, um licenciado e o restante possuiu o antigo curso superior de música. Dois Diretores são possuidores do curso de clarinete, dois de piano, um de violino e um de história. No que diz respeito ao tempo de serviço, este varia entre dezanove a trinta e cinco anos, acumulando experiência no ensino da música resultante de diferentes experiências escolares.



A entrevista semidirigida, semidiretiva ou semiestruturada, foi a escolhida para a nossa investigação, visto conter um esquema, ou seja, compreende uma certa orientação inicial, em que o sujeito fica a conhecer quais as diretrizes e os assuntos a serem abordados, tendo depois liberdade para exprimir a sua opinião, atitudes e valores. O entrevistador coloca questões abertas e fechadas, e caso o sujeito, não aborde um dos temas pensados para a entrevista, o entrevistador deve-o relembrar para o fazer, como também poderá pedir para elucidar melhor ou novamente sobre alguma resposta que não tenha ficado bem clara. O método a ser utilizado é o mesmo da entrevista livre, pois o entrevistador não coloca diretamente as questões previamente preparadas, podendo ir anotando ao longo da conversa as que já foram faladas. Este tipo de entrevista concede a oportunidade de se aprofundar uma determinada situação, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido, permitindo ao sujeito uma certa liberdade de resposta.

A entrevista dirigida, também designada por diretiva, fechada, padronizada, estruturada ou estandardizada, é muito parecida com um questionário, no qual o entrevistador coloca questões definidas anteriormente, seguindo um guião previamente estruturado. As respostas a este tipo de questões, deverão ser curtas e objetivas. Esta técnica é utilizada geralmente com diferentes entrevistados e com o intuito de conhecer respostas às mesmas perguntas, de forma a se poder analisar e estudar, as diferenças entre as respostas dadas pelos diferentes sujeitos. A análise deste tipo de entrevista pode resultar num tratamento quantitativo dos dados, pois o entrevistador seguiu a mesma ordem e a mesma redação não ambígua da pergunta para os diferentes sujeitos, surgindo assim, respostas objetivas e conclusivas. A entrevista dirigida é rápida em termos de tempo, mas não gere a possibilidade de analisar profundamente os factos e opiniões dos sujeitos.

Na entrevista não-dirigida, aberta, o entrevistador apenas coloca o tema da entrevista, dando liberdade total ao sujeito de poder expressar as suas opiniões e sentimentos. “Não há qualquer limite para a resposta nem para a linha de raciocínio, argumentações ou justificações que o entrevistado deseje dar” (Ghiglione & Matalon, 1985). Este tipo de entrevista pode ser dirigida a qualquer população, visto os sujeitos poderem falar à vontade, não deixando transparecer os possíveis desníveis cognitivos ou o não conhecimento de algum tema proposto. O investigador pretende com este tipo de entrevista adquirir uma opinião geral sobre o objeto de estudo por parte do entrevistado, isto é, compreender o contexto, as necessidades, exigências, motivações

e soluções. O entrevistador não deve intervir ou, deve intervir o menos possível, assumindo uma postura de ouvinte, estimulando apenas o entrevistado para que se sinta seguro e que consiga responder sem limites nem preocupações às questões colocadas. Conclui-se assim, que a ambiguidade está presente neste tipo de entrevista, pois o individuo pode interpretar o tema da conversa a partir do seu próprio pensamento.

A utilização da entrevista permite a existência de flexibilidade de ambas as partes, tornando possível ir-se ao encontro, quer das necessidades da situação como dos sujeitos em questão. Isto significa, que o sujeito pode abordar questões que não estavam planeadas no guião e o entrevistador deverá ouvir e ir-se adaptando ao assunto, de forma a no momento oportuno voltar a direccionar o tema para o que mais lhe convém. Se por um lado, admite elasticidade quanto ao tempo de duração, permitindo uma maior clarificação dos assuntos a serem tratados, por outro lado, faz com que o entrevistado não tenha muito tempo para refletir nos assuntos a serem falados. O entrevistador ao colocar uma questão, quer no momento uma resposta, dando pouco tempo para o sujeito pensar e clarificar as ideias, de forma a transmitir aquilo que realmente pensa.

As respostas serão a base de recolha de informação, e quanto maior for a resposta do sujeito poderá ser mais rica em termos de informação. A utilização da entrevista, também possibilita o entrevistador de pedir clarificações sobre determinado assunto que não tenha ficado bem esclarecido, podendo sempre pedir para esclarecer determinado assunto, ou até pedir para ser mais específico, poderá também pedir exemplos.

A entrevista também possibilita o entrevistador de avaliar o comportamento e atitudes do sujeito no responder das suas questões, proporcionando uma recolha de dados qualitativa bastante sólida. Enquanto que nos inquéritos por telefone ou escritos, o entrevistador não consegue observar o comportamento da pessoa, a entrevista torna-se mais completa por fornecer um conhecimento mais profundo sobre determinado assunto. O sujeito pode estar a tentar afirmar qualquer assunto, mas o olhar estático, ou o mexer dos pés, ou até mesmo o suor das mãos poderão estar a contradizer tudo aquilo que verbalmente está a tentar exprimir. Cabe ao entrevistador estar alerta para todos os pormenores, dando importância a todas as suas reações, pois podem ser reveladoras de informação importante.

No entanto, a presença física do entrevistador poderá inibir o entrevistado e as respostas podem não ser verdadeiras, por não haver anonimato. A pessoa poder-se-á sentir inibida com a presença do entrevistador e não falar de forma sincera, podendo até emitir opiniões que julga ser do agrado do entrevistador. A utilização da entrevista como metodologia de investigação fica bastante mais dispendiosa, em tempo e dinheiro, devido às deslocações dos sujeitos e tudo aquilo que isso possa implicar, ou seja, o tempo dispensado para a entrevista e para a deslocação, bem como os gastos das viagens, alimentação e estadia.

O investigador, ao transcrever a entrevista para o papel, deverá ter em conta os silêncios, risos, entoação de voz, o ambiente, etc., reconhecendo nas estruturas invisíveis do raciocínio do sujeito, a verdade do seu discurso. A interação entre o entrevistador e o entrevistado gere emoções, sentimentos que não podem ser descurados na frieza de um papel. O investigador deve ser fiel, transcrevendo tudo o que foi dito e sentido durante a entrevista, no entanto deve haver alguma correção no que diz respeito a frases mal construídas ou confusas. Deste modo, nas transcrições que realizamos tivemos a preocupação de não omitir o que foi dito mas corrigir algumas frases mal produzidas.

O guião das entrevistas encontra-se em anexo na presente dissertação.  
(ANEXO 1)

### **3.4 Procedimentos e técnicas utilizados na recolha de dados**

A análise de dados numa investigação qualitativa (Quivy & Campenhout (2005; Bogdan & Bikley, 1994), não ocorre num momento específico, mas quase sempre na fase final do trabalho de investigação. Este processo de análise de dados “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (Yin, 2001, p.131).

Tendo em conta os objetivos da investigação e dos seus pressupostos teóricos, optamos pela utilização da unidade do contexto (os relatórios da AEE), a unidade de registo, que segundo Ghiglione e Matalon, (1992, p. 193), é um “segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise”, o tema, “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios

relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1995, p.105) e a unidade de enumeração.

As entrevistas efetuadas foram sujeitas a uma série de operações de diferentes procedimentos. Começamos por transcrever integralmente as entrevistas gravadas em registo áudio, de seguida enviamos via e-mail as entrevistas para os entrevistados de forma a poderem ler, comentar e discutir caso necessário. Contudo, alguns protocolos foram devolvidos e outros não.

De forma a tratar a informação recolhida, optou-se pela criação de categorias para organizar os dados (Esteves, 2007), decorrentes dos diferentes textos em conformidade com a contextualização teórica. A análise das entrevistas foram organizadas em três unidades de análise: (1) a AEE, (2) as medidas e os procedimentos, (3) o impacto e o efeito da AEE.

### **3.5 Questões éticas de investigação**

Para a realização deste estudo foi necessário o consentimento informado dos entrevistados, de forma a protegê-los contra qualquer prejuízo pela sua participação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.75), “duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos.”

Tendo em consideração estes princípios éticos ao contatarmos os entrevistados pela primeira vez apresentamos o tipo de estudo e os seus objetivos, solicitando depois a sua disponibilidade para serem entrevistados. Comprometemo-nos numa primeira fase a enviar as transcrições das entrevistas, de modo a prosseguir com alterações, retificações, dando a conhecer posteriormente o resultado do estudo a todos os participantes (Stake, 2009).

## **CAPÍTULO IV:**

### **DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**



## 4 Descrição e Análise dos Dados

### 4.1 Interpretação dos relatórios da avaliação externa nas escolas do ensino especializado da música em Portugal

Neste capítulo da dissertação iremos proceder à interpretação dos resultados. Para melhor compreensão e comparação das dimensões supranacionais e nacionais procederemos a uma análise dos seis relatórios de Avaliação Externa realizada aos Conservatórios de Música: Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música do Porto, Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro, Conservatório de Música de Coimbra, Escola de Música Conservatório Nacional de Lisboa e Instituto Gregoriano de Música de Lisboa. Sempre que se justifique recorreremos a autores que suportam a fundamentação teórica do estudo.

### 4.2 Relatórios da avaliação externa do ensino especializado da música em Portugal

Realizamos a análise de conteúdo dos seis relatórios da avaliação externa do ensino especializado da música em Portugal, tendo em conta as cinco dimensões do modelo do 1º ciclo de avaliação: Resultados, Prestação de serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Gestão, Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola/Agrupamento. No quadro 3 podemos observar o número de vezes que aparecem itens positivos e ou negativos relativamente a cada categoria e subcategoria nos relatórios, bem como a referência de cada Conservatório. Consideramos importante apresentar este quadro para podermos quantificar os itens encontrados em cada instituição, podendo também comparar-se as instituições a quando desta avaliação.

Quadro 3 - Quadro comparativo da análise dos relatórios de avaliação externa de escolas no ensino especializado da música.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga</b>	<b>Conservatório de Música do Porto</b>	<b>Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro</b>	<b>Conservatório de Música de Coimbra</b>	<b>Conservatório Nacional de Lisboa</b>	<b>Instituto Gregoriano de Lisboa</b>	<b>Total</b>

Resultados	Sucesso acadêmico	4	1	0	1	1	1	8p
	Participação e desenvolvimento cívico	4	2	1	2	1	2	12p
	Comportamento e disciplina	1	1	1	2	1	2	8p
	Valorização e impacto das aprendizagens	3	2	2	1	2	2	12p
	Articulação e sequencialidade	3	3	2	3	2	2	15p
Prestação do serviço educativo	Acompanhamento da prática letiva em sala de aula;	1	2	1	1	1	2	8p
	Diferenciação e apoios;	4	1	1	3	1	1	11p
	Abrangência do currículo;	1	1	1	1	0	0	4 p
	Valorização dos saberes e da aprendizagem;	3	2	1	2	1	1	10 p
	Concepção, planeamento e desenvolvimento da atividade;	1	1	2	3	1p	1	9 p
	Gestão dos recursos humanos;	1	3	3	3	2	1	13
Organização e gestão escolar	Gestão dos recursos materiais e financeiros;	2	3	1p	3	1p	1n	11p
	Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa;	1	1	2p	1	1	1	7p
	Organização e gestão escolar	1	1	1	1	1	1	6
	Visão e estratégia	2	1	3	2	1	1	10
Liderança	Motivação e empenho	1	2	3	2	1	1	10
	Abertura à inovação	1	1	1	1	0	1	5



	Parcerias, protocolos e projetos	2	1	1	1	1	1	7
Capacidade de Auto-Regulação e melhoria da escola	Autoavaliação	4	1	3	3	1	1	13

Do quadro anterior torna-se evidente como ponto forte dos Conservatórios de Música o domínio da *prestação do serviço educativo* seguido pelos *resultados* contrariando o resultado das AEE realizadas às escolas normais (Clímaco, 2010). É importante referir que o domínio *prestação do serviço educativo* está relacionado com 1) a globalidade da ação educativa; 2) flexibilidade curricular; 3) integração das atividades educativas. De seguida, podemos encontrar o domínio *organização e gestão escolar*, seguido da *liderança* e posteriormente o da *capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*.

Relativamente à categoria *Resultados*, os Conservatórios obtiveram 80% de classificação de muito bom e 20% de bom.

Na subcategoria *sucesso educativo*, todos os Conservatórios conhecem os seus resultados situando-se em níveis de excelência. (RAECMB), embora haja um que, segundo o relatório não organiza, sistematicamente, informação/registos que permitam conhecer e monitorizar a evolução temporal dos resultados académicos. (RAECMACG). No entanto, também verificamos que há dois conservatórios em que a comparação do desempenho dos alunos com os de outras instituições do ensino artístico especializado não é realizada. (RAECMACG; RAECMC)

No que diz respeito à subcategoria, participação e desenvolvimento cívico, denota-se um maior número de numeração, podendo deduzir que todos os Conservatórios se preocupam com o envolvimento dos alunos no plano de atividades,...estes participam, de forma ativa, no desenvolvimento de atividades inseridas no Plano Anual de Atividades, sendo de referir a multiplicidade de concertos realizados ao longo do ano, alguns de beneficência, o que acaba por aprofundar o espírito de amizade e solidariedade. (RAECMB), no conhecimento de documentos importantes como o Projeto Educativo e Curricular de Escola e do Regulamento Interno, “Os alunos demonstraram possuir um incipiente conhecimento do Projeto Educativo e do Regulamento Interno. (RAECMB). Contudo, ainda há conservatórios em que Os alunos são estimulados a participar nas atividades, pese embora não

estejam representados nos grupos responsáveis pela elaboração dos documentos estruturantes (RAECMACG). À exceção da sua participação na construção do Plano Anual de Atividades, os alunos não são envolvidos na elaboração dos documentos orientadores da Escola. (RAECNL) Toda a comunidade educativa é chamada ao sentido de pertença da escola: Desta política resulta que os alunos interiorizem a cultura do Conservatório, centrada na partilha e na criatividade. (RAECMP)

No entanto, é evidente a preocupação das escolas em estimular e valorizar os sucessos dos alunos que se concretiza na entrega de prémios e na divulgação dos seus trabalhos junto da comunidade. (RAECMP) Os pais e encarregados de educação reconhecem que os seus educandos interiorizam rapidamente a cultura existente na instituição. (RAEIGL)

Todos os Conservatórios dão importância ao comportamento e disciplina dos seus alunos, tentando sempre criar um ambiente educativo apropriado à aprendizagem e motivação dos alunos: O bom ambiente e clima educativos, visíveis no comportamento disciplinado dos alunos e na boa relação destes com os docentes e restantes trabalhadores, onde prevalece o respeito mútuo e o cumprimento das regras, constituem um traço marcante e distintivo do Conservatório. (RAECMB). No entanto, Os comportamentos desajustados são resolvidos, regra geral, pela via do diálogo. (RAECMACG) Na globalidade, pode-se concluir que na sua maioria nos Conservatórios vive-se num ambiente em que O conhecimento e o respeito pelas regras têm contribuído para que, nos últimos anos, não se tenha verificado qualquer infracção passível de aplicação de medidas corretivas ou disciplinares sancionatórias, sendo patente a satisfação da comunidade educativa em relação ao ambiente e clima educativos e ao estabelecimento de relações interpessoais positivas. (RAEIGL)

Relativamente à subcategoria *valorização e impacto das aprendizagens*, é evidente a importância que os Conservatórios dão a este item, uma vez que é juntamente com a subcategoria participação e desenvolvimento cívico a mais vezes referida nos relatórios da AEE. Começam por mostrar evidências da satisfação dos alunos, pais, professores e restantes membros da comunidade educativa face ao impacto das aprendizagens: A valorização das aprendizagens e o seu impacto na vivência dos alunos, das suas famílias, dos docentes e demais membros da comunidade escolar, constituem uma orientação central do Conservatório. (RAECMB), As iniciativas promovidas têm forte impacto nos alunos, nas famílias, nos professores e noutros membros da comunidade local. Os discentes sentem-se

motivados e os professores revelam satisfação pela qualidade do trabalho desenvolvido. (RAECNL)

Preocupam-se em ...desenvolver um conjunto amplo de ações direcionadas ao estímulo das aprendizagens dos alunos e à valorização dos sucessos individuais. (RAECMACG), atribuindo bolsas de estudo para frequência de cursos em países estrangeiros, grande parte obtidas por doação do Clube Rotário Lisboa-Estrela... (RAECNL) Também preocupam-se em estimular e valorizar os sucessos dos alunos através da “entrega de prémios e na divulgação dos seus trabalhos junto da comunidade. (RAECMP)

No que diz respeito à segunda categoria avaliada prestação do serviço educativo, cinquenta por cento das escolas analisadas obtiveram a classificação de muito bom e cinquenta por cento de bom.

A gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares são tratadas nos departamentos curriculares, sendo a articulação curricular horizontal aprofundada nos conselhos de turma e nos respectivos projetos curriculares de turma. (RAECMB) A articulação intra e interdepartamental na concretização das atividades é verificada nas reuniões dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma confere, relevância à sequencialidade educativa e à articulação curricular...(RAECMB) No entanto, há um dos conservatórios que demonstra articulação entre os grupos disciplinares mas não suficientemente destacada a articulação interdepartamental. (RAECMP)

As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica realizam adequadamente a gestão curricular, analisam regularmente os resultados académicos e definem ações de melhoria. (RAECMC) Nas diferentes escolas encontram-se formas de articulação entre docentes do mesmo grupo disciplinar, como de diferentes grupos disciplinares Os professores dos diferentes cursos e regimes de frequência promovem entre si práticas de planificação didática e de avaliação (RAECMP) estimulando significativamente as aprendizagens coletivas e a motivação dos alunos. (RAECMC)

Dado não existirem orientações curriculares a nível nacional ou as existentes se encontrarem desatualizadas (RAECNL), os diversos departamentos fazem a gestão programática das disciplinas que os integram sendo os programas, nalguns casos, elaborados na Escola. (RAECNL)

Num dos Conservatórios aferiu-se que a articulação e sequencialidade não é promovida, não sendo estabelecidas metas de sucesso quantificadas e os processos de

monitorização dos resultados são incipientes, sem visibilidade nas agendas de trabalho dos órgãos e estruturas pedagógicas. Denota-se existir interdisciplinaridade, mas as práticas de articulação pedagógica são essencialmente informais, sem estruturação organizacional. A interação do Conservatório com as escolas do ensino regular... é restrita e essencialmente de natureza administrativa.” (RAECMACG)

No que diz respeito à subcategoria acompanhamento da prática letiva em sala de aula na maioria dos Conservatórios não estão instituídas práticas sistemáticas de observação de aulas (RAECMB), existindo dispositivos de monitorização e acompanhamento do desenvolvimento curricular ao nível dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma. (RAECMB) No Conservatório do Porto, as práticas letivas dos professores de Instrumento são escrutinadas pelos encarregados de educação que podem estar presentes nessas aulas. (RAECMP) No Conservatório de Aveiro são definidos critérios de avaliação, da auto-avaliação dos alunos, da aplicação de provas internas uniformizadas e da realização de audições periódicas, (RAECMACG) que ajudam a promover a confiança na avaliação interna.

As escolas têm também em consideração a operacionalização de estratégias, adoptando procedimentos comuns na relação pedagógica com os alunos e visando a resolução de problemas através da análise dos resultados escolares que ... permite a redefinição de estratégias com vista à melhoria da prática letiva.(RAECNL) Através das apresentações públicas e as audições trimestrais monitoriza-se o trabalho desenvolvido e permitem a concretização da auto-avaliação dos alunos, não obstante esta se processar ao longo do ano letivo. (RAECNL)

Relativamente à subcategoria *diferenciação e apoios*, estas escolas não costumam ter alunos com necessidades educativas especiais, verificando-se um reduzido número de crianças com dislexia ou disgrafia ligeiras. (RAECMB) Logo, são facultadas respostas diferenciadas e adequadas à especificidade dos discentes, potenciadas pela estreita relação pedagógica peculiar do ensino individualizado (RAECMB). Há dois conservatórios (CMA e CMC) em que os alunos com dificuldades de aprendizagem beneficiam de apoios educativos, embora se desconheçam as correspondentes taxas de eficácia.

Na abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem, estas escolas proporcionam aos alunos uma diversidade da oferta educativa e a variedade de instrumentos leccionados (RAECMACG), contendo um currículo que inclui iniciativas sociais e culturais, a valorização dos saberes práticos e profissionais

e a promoção de uma atitude favorável ao método científico.”(RAECMB) A comunidade educativa reconhece, a existência de ofertas educativas nas componentes culturais, sociais e artísticas... (RAECMP) Esta subcategoria é o item menos referido em todos os relatórios de avaliação externa destas escolas, existindo inclusive dois conservatórios (CNL e IGL) que não abordam sequer esta questão. Contudo, é evidente a preocupação que estas escolas têm em valorizar os saberes da aprendizagem, criando diversas formas de o fazer, tais como: ...entrega de prémios e na divulgação dos seus trabalhos junto da comunidade (RAECMP); concertos em datas marcantes e festivas do calendário, a gravação de todos os recitais, a participação de discentes solistas em atuações da Orquestra do Norte (RAECMB), entre muitas outras. Há uma forte preocupação no desenvolvimento de uma cultura de profissionalismo, de exigência e prestação de contas através da realização de audições e dos concertos realizados a nível nacional, bem como das iniciativas que contribuem para a formação de futuros músicos, para a sua integração e envolvimento socioescolar e para o reforço das relações interpessoais. (RAEIGL)

A terceira categoria analisada nos relatórios, organização e gestão escolar, já diferenciou alguns Conservatórios, havendo três classificações de muito bom, duas de bom e uma de suficiente.

Ao Conservatório que lhe foi atribuída a classificação de suficiente, foram feitas algumas afirmações, tais como: O Projeto Educativo apresenta-se omissa quanto à organização curricular subjacente aos cursos ministrados e respectiva adequação às características e necessidades dos alunos, pelo que não constitui um referencial de ação para o planeamento individual e coletivo por parte dos docentes, nem promove a ligação com as escolas do ensino regular.” Para além disso, também se constata que a gestão dos tempos escolares, afetos aos apoios pedagógicos, não obedece a critérios direcionados, prioritariamente, às disciplinas de maior insucesso.”(RAECMACG)

Num outro Conservatório também foi assinalado a falta de elaboração do Projeto Curricular de Escola, fazendo com que as orientações organizacionais se encontrem dispersas por vários documentos, o que impede uma visão integradora do currículo. (RAECNL) Numa outra escola, também foi referido que o amplo e variado conjunto de ações previstas no Plano Anual de Atividades, documento embora excessivamente fragmentado, mostra-se coerente e articulado com o Projeto Educativo, mas não contempla atividades propostas pelo pessoal não docente e pelos estudantes.” (RAECMC)

No entanto, há outras escolas em que a própria história do Conservatório e o seu papel no ensino especializado da Música constituíram referentes orientadores para a concepção do Projeto Educativo....Em obediência a esta orientação geral foram elaborados os demais documentos orientadores da ação educativa, designadamente os projetos curriculares de turma e o Plano Anual de Atividades. (RAECMP)

Todos os Conservatórios têm um conhecimento aprofundado das competências pessoais e profissionais dos professores, o que permite uma optimização na gestão dos recursos humanos. (RAECMP) Contudo, o Conservatório com a atribuição de suficiente nesta categoria, forma diagnosticadas aspetos menos positivos no que diz respeito ao nível da vigilância na portaria e dos horários de atendimento de sectores e serviços (secretaria e bufete), aspectos que geram insatisfação de alguns utentes. (RAECMACG), ...não dispõem de um plano interno de formação de recursos humanos, que, neste âmbito, dê seguimento às orientações determinadas no Projeto Educativo. (RAECMACG e RAECMC) Num outro Conservatório também se verificou que o edifício não foi sujeito a obras de requalificação, o que dificulta a prática pedagógica... (RAECNL)

Relativamente à gestão de recursos materiais e financeiros verificou-se que há exceção de dois conservatórios (CMP e CMC), que forma sujeitos a remodelação/alteração de instalações, recentemente inauguradas, estão adequadamente equipadas a nível de mobiliário genérico e específico, permanecendo ainda em fase de ensaios todo o equipamento eléctrico, telecomunicações, climatização e outras valências. (RAECMC) todos os outros necessitam de remodelações/alterações para dar resposta à necessidade educativa, Verifica-se, contudo, a necessidade de criação de novos espaços, nomeadamente para as atividades de educação física, laboratoriais, para as aulas de instrumento e música de câmara e para o convívio dos alunos. (RAECMB) O Conservatório continua a debater-se com a falta de espaços para responder às suas necessidades. Persistem no edifício sinais de degradação, com efeitos negativos nas condições de bem-estar educativo. (RAECMA) Não existe uma sala de alunos que se constitua como um espaço privilegiado de interação, apenas um pátio interior de dimensões reduzidas para o recreio, e a insuficiência de espaços não permite à Escola dispor de um bufete para os alunos. (RAECNL) Para além disso, o horário de funcionamento dos Serviços Administrativos não responde de forma eficaz às necessidades dos utentes. A ausência de mecanismos eficazes de controlo das entradas e saídas no edifício é uma

lacuna em matéria de segurança. (RAECNL) Também há uma escola que não contém um auditório, um refeitório ou mesmo um espaço de recreio.”(RAEIGL)

Os recursos financeiros são bem geridos, respondendo às necessidades do Conservatório, nas quais as receitas próprias são relevantes e a sua aplicação tem tido um impacto positivo na aplicação e manutenção de instrumentos musicais. (RAECMB)

A participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa na vida dos Conservatórios é notória, observando-se um significativo envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar (CMB), o que se constitui como um dos aspectos prioritários da ação do Instituto, estando assegurada a sua representação nos órgãos de direção, administração e gestão. (RAEIGL) Também existe boa articulação de trabalho da direção do Conservatório com a associação de pais (CMC), e com a própria comunidade educativa, é visível o bom relacionamento institucional com a Câmara Municipal do Porto e a participação ativa dos pais na vida do Conservatório. (RAECMP)

Contudo, no Conservatório de Música de Aveiro, embora os pais estejam satisfeitos com o ensino ministrado, mas manifestam-se críticos em relação à eficácia dos circuitos de informação. (RAECMACG) Nesta mesma instituição, também não se colheram evidências da existência de uma estratégia adequada de divulgação dos critérios de avaliação. (RAECMACG)

Na subcategoria *organização e gestão escolar*, os Conservatórios regem-se por princípios de equidade e justiça expressos nos documentos organizacionais e na atuação dos elementos da comunidade educativa.”(RAECNL, IGL), criando situações facilitadoras do acesso a instrumentos musicais a alunos economicamente menos favorecidos. (RAECMB, RAECMP)

Na quarta categoria, designada por *liderança*, três Conservatórios obtiveram a classificação de muito bom, dois de bom e um de suficiente.

Na subcategoria *visão e estratégia*, a maioria dos Conservatórios têm uma visão clara da sua missão, estando a estratégia definida, coerente com esta visão, encontra-se plasmada nos documentos orientadores e é objeto de concretização com metas e objetivos operacionalizáveis.”(RAECMB) Novamente, o Conservatório com a classificação mais baixa foi apontado pela ausência de metas de sucesso quantificadas não favorece a melhoria das expectativas dos profissionais sobre os resultados, nem orienta o seu trabalho nesse sentido...os critérios inerentes à sua

definição não foram objeto de adequada reflexão por parte dos principais órgãos (...)“Não estão ainda explicitadas as linhas de desenvolvimento futuro, bem como as metas de desempenho a alcançar.”(RAECMACG) Também a ação do Diretor ajuda a mobilizar os profissionais para a maioria dos objetivos da organização, de forma a conseguir uma estratégia de desenvolvimento coerente com as áreas prioritárias de intervenção estabelecidas no projeto educativo. (RAECMC)

No que diz respeito à motivação e empenho, é unânime em considerar que os detentores dos cargos nos órgãos e nas estruturas intermédias estão fortemente motivados, conhecem bem as suas atribuições e desempenham com dedicação e zelo as suas funções, estimulando o envolvimento dos docentes nas metas da organização. (RAECMB)Embora no Conservatório de Música de Aveiro, sejam identificadas áreas de maior fragilidade, tais como a supervisão e a valorização do seu trabalho, por parte da Direção, aspectos que não promovem a estima profissional. (RAECMACG) Por outro lado, no Conservatório de Música de Coimbra, os assistentes técnicos mostram insatisfação quanto à sua distribuição pelo espaço da secretaria e pelos horários praticados neste serviço, considerando que não são garantes de confidencialidade e de baixos níveis de ruído no serviço.

Com exceção do Conservatório de Música de Lisboa, que não há qualquer tipo de referência relativa a este assunto, todos os outros têm iniciativas inovadoras, mobilizando apoios necessários para a concretização das mesmas. As tecnologias da informação e comunicação são valorizadas como canais de investigação, informação e divulgação das atividades junto de toda a comunidade educativa. (RAEIGL) No entanto, o investimento nas tecnologias de informação e comunicação tem sido insuficiente, não potenciando novas práticas pedagógicas dos docentes, nem a promoção do estudo autónomo dos alunos. (RAECMACG)

Todos os Conservatórios têm parcerias, protocolos e outras formas de associação, mesmo não tendo uma política clara de seleção estratégica de parcerias, como é o caso do Conservatório de Música de Aveiro. ...mantém parcerias e protocolos com diversas instituições que se constituem como uma mais-valia para alargar e melhorar a prestação do seu serviço educativo e colaborar no campo didático, científico e musical, bem como para consolidar o seu prestígio a nível nacional.” (RAEIGL)

Na última categoria dos relatórios da AEE, autoavaliação, três Conservatórios foram classificados com a classificação de Bom, dois de satisfaz e um de insuficiente.



É de notar que esta categoria foi a que emergiram resultados inferiores a todas as outras. Algumas escolas já tinham equipa de autoavaliação, o Conservatório constituiu, recentemente, uma equipa de autoavaliação, que coligiu e sistematizou a informação relativa aos resultados escolares obtidos nos últimos anos....não definiu outra tarefa. (RAECMB) Outras escolas ainda não tinham equipa de autoavaliação, a inexistente avaliação do Projeto Educativo, a debilidade dos procedimentos avaliativos marcados pela falta de organização sistemática de informação em dimensões organizacionais relevantes, conjugada com a não implementação de um dispositivo indutor de auto-avaliação, prejudicam o conhecimento das áreas críticas e das potencialidades do Conservatório, fragilizam o estabelecimento de planos de melhoria e, por conseguinte, a sustentabilidade do desenvolvimento organizacional. (RAECMACG) Embora em alguns Conservatórios, sejam desenvolvidos procedimentos regulares de autoavaliação, em particular no domínio dos resultados académicos. (RAECMC) o trabalho de recolha, tratamento e divulgação da informação, não é realizada por nenhum Conservatório. Os Conservatórios ainda não têm práticas instituídas de reflexão e de divulgação dos resultados da autoavaliação, precisando urgentemente de implementar planos de melhoria. Dos relatórios analisados emergem os seguintes resultados:

Quadro 4 - Pontos fortes dos Conservatórios de Música

<b>Domínio</b>	<b>Pontos Fortes</b>
<b>Resultados</b>	1) Os resultados escolares obtidos pelos alunos. (CMCGB; CMACG; CMP; EMCNL)
	2) O bom ambiente e clima educativos. (CMCGB, CMP, IGL, EMCNL)
	3) O desempenho dos alunos na formação vocacional, consubstanciado na obtenção de prémios em concursos nacionais e internacionais. (CMP, IGL)
	4) O bom comportamento dos alunos favorecedor de um clima propício ao desenvolvimento das aprendizagens. (IGL, EMCNL)
<b>Prestação do serviço educativo</b>	1) A diversificação de iniciativas tendentes à valorização das aprendizagens dos alunos. (CMCGB; EMCNL)
	2) O permanente estímulo aos alunos para a adopção de critérios de profissionalismos, exigência e prestação de contas. (CMCGB)

	<p>3) A abrangência do currículo, consubstanciada na valorização dos saberes práticos e profissionais e na promoção de atividades sociais e culturais e de uma atitude favorável ao método científico. (CMCGB, CMP, CMACG, CMCC)</p> <p>4) A coerência entre as atividades desenvolvidas e as linhas orientadoras do Projeto Educativo. (CMCGB)</p> <p>5) A significativa participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar e o seu grau de satisfação quanto ao serviço educativo prestado pelo Conservatório. (CMCGB, CMP, CMACG, CMC)</p> <p>6) Procedimentos fiáveis de monitorização da prática letiva com impacto na aferição das práticas pedagógicas e na confiança do processo de avaliação dos alunos. (CMC)</p> <p>7) A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica que permite um acompanhamento personalizado dos alunos. (IGL, EMCNL)</p>
<b>Organização e gestão escolar</b>	<p>1) O rigor, exigência e profissionalismo evidenciados pelo pessoal docente e não docente. (EMCNL)</p> <p>2) A motivação e empenho dos docentes e não docentes. (CMP, CMC)</p>
<b>Liderança</b>	<p>1) A forte presença do Conservatório na comunidade bracarense e a sua afirmação e prestígio no país. (CMCGB)</p> <p>2) A gestão atenta, a missão clara e a visão estratégica da direção do Conservatório. (CMCGB, CMC, IGL)</p> <p>3) O desenvolvimento de ações e projetos diversificados e inovadores. (CMP, CMC)</p> <p>4) Motivação e disponibilidade dos responsáveis para a resolução dos problemas e melhoria da organização. (CMACG)</p> <p>5) Significativa rede de parcerias e protocolos, com impacto na melhoria das condições de prestação do serviço educativo e na multiplicação das oportunidades performativas de aprendizagem. (CMC, IGL, EMCNL)</p>

Todos os Conservatórios beneficiaram no domínio “resultados” de pontos fortes, sendo unânime a nível nacional considerar estas escolas de “excelência” devido aos seus elevados resultados, provenientes da qualidade da prestação de serviços que é oferecida nestas escolas. É claramente no domínio de “prestação de serviços” que os Conservatórios se elevam e se tornam específicos e singulares, pois a abrangência do currículo, a diversidade de atividades, bem como o estímulo constante

para critérios como profissionalismo e rigor tornam os alunos mais centrados na sua aprendizagem, valorizando-os enquanto seres humanos. Relativamente ao domínio “organização e gestão escolar” é evidente a falta de costume dos Conservatórios em serem considerados uma organização escolar como qualquer outra, ficando esta dimensão aquém do esperado, havendo apenas três Conservatórios a serem congratulados com um ponto forte pertencente a esta dimensão. Contudo, no domínio da “liderança” à exceção do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, todos os outros obtiveram um ou mais itens positivos relativamente a este domínio, sendo o aspeto mais realçado o da “a missão clara e visão estratégica”, bem como a “rede de parcerias”.

De seguida, apresentamos os pontos fracos de todos os Conservatórios que podem ser observados nos relatórios da AEE das respetivas escolas.

Quadro 5 - Pontos fracos dos Conservatórios de Música.

<b>Domínios</b>	<b>Pontos fracos</b>
<b>Resultados</b>	1) O incipiente conhecimento, por parte dos alunos, do Projeto Educativo e do Regulamento Interno. (CMCGB, IGL, EMCNL)
	2) A inexistência de dinâmicas para colher as opiniões/propostas dos alunos sobre domínios-chave do funcionamento da Escola. (CMCGB, EMCNL)
	3) Falta de elementos globais organizados relativos às aprendizagens dos alunos, que não fomenta uma reflexão sustentada sobre os resultados. (CMACG)
	4) Baixos níveis de sucesso registados no último triénio, nas disciplinas de órgão, viola d’arco e guitarra no curso básico de música e, no último ano letivo nas disciplinas de percussão, trompete e guitarra do curso complementar de música. (CMACG)
	5) Taxas de conclusão do curso básico de Música, alcançadas no último biénio, abaixo dos resultados nacionais do ensino artístico especializado. (CMC)
	6) Níveis de insucesso significativo na área das Ciências Musicais. (CMC)
<b>Prestação do serviço educativo</b>	1) A falta de supervisão e acompanhamento da prática letiva em sala de aula. (CMCGB, CMP)
	2) A débil articulação interdepartamental. ( CMP)
	3) Debilidade dos processos de interação pedagógica do Conservatório com as escolas em regime articulado, que não favorece a interligação do ensino artístico com o ensino regular. (CMACG)

<b>Organização e gestão escolar</b>	1) A falta de espaços exteriores cuidados. (CMCGB)
	2) Ausência de uma estratégia global de segurança com prejuízo da identificação dos riscos e da minimização dos efeitos criados por situações de emergência. (CMACG)
	3) A fragilidade de práticas relativas à segurança de pessoas e bens, patente na ausência de simulacros e exercícios de evacuação. (CMP)
	4) A inexistência de Projeto Curricular de Escola, o que impede uma visão integradora do currículo; (EMCNL)
	5) O horário de funcionamento dos Serviços Administrativos com evidente prejuízo da comunidade educativa. (EMCNL)
	6) A inexistência de uma sala de alunos que se constitua como um espaço privilegiado de interação. (EMCNL)
	7) A falta de controlo nas entradas e saídas, que põe em causa a segurança dos alunos. (EMCNL)
<b>Liderança</b>	1) Inexistência de metas quantificadas que não orientam os profissionais para os resultados e para a monitorização dos progressos alcançados. (CMACG,CMC)
	2) Ausência de planeamento organizacional direcionado à concretização das orientações estabelecidas no Projeto Educativo. (CMACG)
	3) Inadequada gestão de tempos escolares afetos aos apoios pedagógicos que não contempla critérios direcionados prioritariamente às disciplinas de maior insucesso. (CMACG)
<b>Capacidade de auto-regulação e melhoria do Conservatório</b>	1) A falta de consolidação e abrangência do processo de autoavaliação. (CMCGB, CMP)
	1.1) Natureza incipiente das práticas de autoavaliação e inexistência de um dispositivo interno de avaliação organizacional capaz de acompanhar e monitorizar o desempenho global do Conservatório, o que compromete a implementação de planos de melhoria e o desenvolvimento sustentado. (CMACG, CMC, IGL, EMCNL)

Relativamente aos pontos fracos dos Conservatórios, deparamo-nos com a ausência dos alunos, em quase todos eles, no que diz respeito ao conhecimento dos documentos reguladores da escola, bem como à falta de dinâmicas para ouvir a opinião dos alunos. Na dimensão “prestação de serviços” é de realçar a falta da cultura de prática da supervisão da prática letiva em sala de aula em alguns dos Conservatórios, remetendo-se para a avaliação das mesmas através do resultado das performances dos alunos em audições e concertos. O ponto forte menos focado é agora nos pontos fracos realçado, justificado pelas fracas ou inexistentes condições

físicas de alguns Conservatórios. A realçar como ponto fraco está a falta de um Projeto Curricular de Escola por parte de um Conservatório, encontrando-se a informação dispersa por vários documentos e resultando num impedimento para a visão integradora do currículo. No domínio “liderança” dá ênfase à inexistência de metas quantificadas e de planeamento organizacional. Por fim e na última dimensão todos os Conservatórios têm como ponto fraco a inexistência (quatro Conservatórios) ou a falta de consolidação (dois Conservatórios) da prática de autoavaliação institucional.

O conhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos são essenciais para gerar discussão e contribuir para a elaboração de um plano de melhoria para a sua instituição com o apoio de todos elementos da comunidade educativa.

#### **4.2.1 Contraditórios**

Após a receção dos relatórios da AEE as escolas têm o prazo de 15 dias úteis para poderem apresentar um relatório contraditório ao que foi apresentado, tendo também de dar conhecimento à Direção Regional de Educação. Todos os relatórios e contraditórios podem ser consultados na página de internet da IGEC.

Dos seis Conservatórios, dois entregaram o relatório contraditório ao que foi realizado, tendo sido: o Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian e a Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa. Contudo, consideram que relatório realizado pela IGEC foi de extrema importância, contribuindo para a melhoria do serviço educativo que proporcionam.

O Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian foi avaliado em dezembro de 2009, tendo sido o primeiro dos Conservatórios a ser avaliado perante o organismo da IGEC. No relatório contraditório relatam que os resultados dos diferentes instrumentos não podem ser comparados quando não têm os mesmos número de alunos e acrescentam que o número de alunos por classe é uma amostra demasiado reduzida para ser possível realizar estatísticas com significado. No domínio “prestação de serviço” não concordam com a falta de articulação com as escolas do ensino articulado, uma vez que “para além da elaboração conjunta de horários e da participação nos Conselhos de Turma, e consequente intervenção, entre outros, na elaboração de Projetos Curriculares de Turma, têm-se verificado interações entre docentes de ambas as escolas...” Relativamente aos apoios educativos estes foram distribuídos logo após o primeiro momento de avaliação no entanto encontram-

se estrategicamente a ser reavaliados e adaptados às necessidades, coincidindo com a visita da equipa de avaliação. No domínio de “liderança” consideram dúbio o período temporal a que é referido no relatório e no último domínio confirmam o facto de não terem realizado uma avaliação do Projeto Educativo nem de procedimentos de autoavaliação mas afirmam já ter uma equipa organizada a trabalhar nesse sentido. Concluem o relatório a dizer que registam com agrado os pontos fortes e que irão proceder à correção dos pontos fracos.

A Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa foi visitada pela equipa de avaliação em janeiro de 2011, realizando o relatório contraditório em março do ano de 2011. Embora concordem com a maioria dos aspetos apontados, julgam não ter ficado bem esclarecido alguns pontos, relativamente à existência de ações de formação para o pessoal operacional. Também contrariam o relatório da AEE relativamente à não participação dos alunos na elaboração do regulamento interno, respondendo que os alunos fizeram parte estando sempre presente nos encontros realizados para a elaboração do regulamento interno. Reclamam o facto de não terem obtido muito bom no domínio da “liderança”, uma vez que “... o trabalho desenvolvido aponta para uma vontade e empenhamento acima da média” principalmente no que diz respeito ao esforço de abertura à inovação e projetos de formação diferenciada.

#### **4.3 Descrição dos dados das entrevistas aos Diretores dos Conservatórios de Música**

Os dados recolhidos através das entrevistas pretendem contribuir para a resposta aos seguintes objetivos 1) Perceções sobre a avaliação externa de escolas; 2) Avaliação da sustentabilidade e do desenvolvimento do processo da avaliação externa; 3) Identificação do conhecimento prévio sobre o processo de AEE; 4) Identificação de práticas originadas a partir do relatório da AEE; 5) Inventariação das dificuldades sentidas e os fatores que têm facilitado o processo; 6) Identificação das expectativas da comunidade educativa relativamente ao processo de avaliação; 7) Identificação de estratégias conducentes à eficácia da avaliação externa.

Foram realizadas seis entrevistas nos meses de janeiro e fevereiro de 2013, aos diretores dos Conservatórios de Música da rede pública do país. As entrevistas

tiveram a duração aproximada de 20 a 50 minutos, tendo sido gravadas em registo áudio e posteriormente transcritas.

Os entrevistados, três de sexo feminino e três do sexo masculino, têm idades compreendidas entre os 43 e os 67 anos de idade, e tempo de serviço entre 19 a 35 anos, acumulando experiência no ensino da música que resulta de diferentes experiências escolares. Relativamente ao grau académico, um dos entrevistados é doutorado, dois são mestrados, um é pós-graduado, um licenciado e o restante possuiu o antigo curso superior de música. Dois Diretores são possuidores do curso de clarinete, dois de piano, um de violino e um de história.

Tendo como base o guião de entrevista, bem como os objetivos da investigação, criou-se uma grelha de análise (Quadro 6) para as seis entrevistas realizadas aos Diretores dos Conservatórios de Música, com a identificação das categorias e subcategorias que emergem dos dados empíricos. A transcrição das entrevistas realizadas encontra-se em anexo ao trabalho de investigação, fazendo parte do conteúdo do CD.

Quadro 6 - Estrutura da categorização da entrevista.

<b>Categorias</b>	<b>SubCategorias</b>
Perceções e opiniões dos Diretores perante o Conceito de Avaliação externa de escolas	Perceções e opiniões dos Diretores face:
	A.1. Avaliação externa de escolas;
	A.2. Processo de avaliação externa de escolas;
	A.3. Listagem das dificuldades sentidas e dos fatores que têm facilitado o processo;
Resultados da avaliação externa de escolas	A.4. Identificação das expectativas da comunidade educativa relativamente ao processo de avaliação;
	B.1. Identificação de práticas originadas a partir do relatório da AEE;
	B.2. Identificação estratégias conducentes à eficácia da avaliação externa.

Da análise de conteúdo realizada, considerando as unidades de contexto, ligadas às questões colocadas, e as unidades de registo, emergentes dos discursos dos entrevistados que se tornam significativos, apresentamos, de seguida, através de vários procedimentos, os dados obtidos através das entrevistas para cada uma das categorias em análise.

A) Sobre as percepções e opiniões relativas ao conceito de avaliação externa de escolas, os entrevistados, que desempenham cargo de Diretor, manifestam uma posição dúbia, na medida em que três têm uma visão global positiva e os outros três revelam algum ceticismo.

O entrevistado 1 considera que a avaliação externa “é importante, que é uma coisa que tem que ser feita, que é importante, não só para as escolas em si. As escolas precisam de ser avaliadas, porque nós somos sempre e estamos sempre a ser permanentemente avaliados”. Esta posição também é sustentada pelo entrevistado 2, que também considera a avaliação externa “precisa e é muito importante para conseguirmos olhar para nós próprios porque muitas vezes a avaliação de algo nosso é ambígua, é como aquela velha questão do espelho.” O entrevistado 4 ainda acrescenta: “a circunstância de alguém olhar sobre uma escola é positivo e sobre esse ponto de vista, a avaliação externa teve um papel extremamente positivo porque fez com que nós aprimoremos a nossa casa e consigamos ver o que está bem, melhor e menos bem. Ver a realidade e fazer com que haja uma valorização efetiva daquilo que é positivo.”

Contudo, três dos entrevistados têm uma visão cética, já que ao serem confrontados com a avaliação externa, afirmam: “fui surpreendido ao verificar que o modelo está estandardizado para todas as escolas do ensino genérico e que para nós haveria alguma dificuldade em adaptar” (entrevistado 5). O mesmo entrevistado também afirma que a “avaliação foi imposta e quando apareceu houve uma espécie de choque que ninguém sabia o que dali ia sair”, tendo igual posição o entrevistado 6: “só fomos avaliados uma vez e portanto foi na sequência da obrigação e tínhamos que ser e, entramos no lote, lá nos tivemos que adaptar ”

Na análise da opinião dos entrevistados face à adequação do modelo de avaliação externa à especificidade dos conservatórios de música (quadro 7), 50% dos entrevistados consideram que o modelo de avaliação externa não está adequado às especificidades dos Conservatórios de Música; os restantes 50% têm dúvidas, uma vez que o modelo é flexível e possível de ser adequado face à realidade.



Quadro 7 - Opinião dos entrevistados face à adequação do modelo da AEE aos Conservatórios de Música

Entrevistados	Sim	Não	Dúvidas
E1			X
E2			X
E3			X
E4		X	
E5		X	
E6		X	

Relativamente à questão da avaliação externa de escolas ser considerada um instrumento fundamental para a qualidade do ensino da música, dois dos entrevistados (E1; E6), revelam que a avaliação externa não é um instrumento fundamental para a qualidade do ensino, afirmando o entrevistado 1: “Penso que não. Especificamente, a qualidade, se vamos centrar no ensino da música não tem nada a ver. (...) especificar de que, daí resulta uma melhoria na prática, isso não. Isso tem a ver realmente com uma dinâmica muito própria, do ter bons ou maus professores e como é que esse ensino se pratica na escola, não é? O entrevistado 6, embora concorde com a afirmação anterior, considera que pode ajudar a refletir: “Não, não acho que seja um instrumento fundamental, mas acho que em determinados situações pode ajudar a fazermos os nossos questionamentos, não é?” No entanto, há dois dos entrevistados (E3; E5) que têm dúvidas relativamente a esse assunto, declarando não ter certeza quanto ao modelo.

Contrariamente a estas opiniões, dois entrevistados (E2; E4) pensam que “Se for bem feita certamente que sim, o que quero dizer é que se a prática pedagógica for realmente tida em conta, supervisionada e bem realizada o ensino da música irá certamente beneficiar com ela.” E o entrevistado 4 ainda vai mais longe dizendo que deve haver medidas de correção, como formação para professores caso seja assinalado qualquer dado menos positivo: “Penso que sim, penso de qualquer forma que a avaliação não tem sentido se não tiver medidas de correção.”

Na análise dos aspetos positivos e negativos do modelo de avaliação externa de escolas (quadro 8), são identificadas as seguintes unidades de registo, traduzindo em termos globais que compreendem que embora o modelo da avaliação externa tenha que ser genérico para todas as escolas”(E2), deva ser flexível face à realidade da

mesma (E1;E2;E3;E4;E6). Isto porque como aspetos negativos do modelo de avaliação externa, os entrevistados 4 e 5 consideram que “os instrumentos de observação e medição não são os mais adequados à nossa realidade educativa.”

Quadro 8 - Aspetos positivos ou negativos do modelo de avaliação externa de escolas.

Entrevistados	Aspetos positivos	Aspetos negativos
E1	“obriga-nos provavelmente durante a algum tempo, a estarmos mais atentos, a sermos mais organizados, a estarmos mais preocupados ... e portanto isso, sendo feito de uma forma sistemática acho que obriga as escolas de alguma forma a ... autorregularem-se e em auto-organizar-se, porque sabem que de x em x tempos, acabam por serem confrontadas com uma avaliação...”	
E2	“Ora bem eu não considero que tenho efeitos negativos porque a equipa de avaliadores como já disse esteve disponível para ouvir e compreender as diferenças, embora entenda que o modelo tenha que ser genérico para todas as escolas.”	
E3	“..é um instrumento importante...” “a estrutura parece ser interessante e pode adequar-se à escola, mas tem de ser adequada à realidade da escola.”	
E4	“O pontos positivo é dar à escola a percepção da necessidade de ter mecanismos de monitorização das aprendizagens.. que nós vamos tentando implementar...” “a avaliação em si, a circunstância de alguém olhar sobre uma escola é positivo e sobre esse ponto de vista, a avaliação externa teve um papel extremamente positivo porque fez com que nos aprimoremos a nossa casa e consigamos ver o que está bem, melhor e menos bem. Ver a realidade e fazer com que haja uma valorização efetiva daquilo que é positivo.”	“os instrumentos de observação e medição não são os mais adequados à nossa realidade educativa.”
E5		“e de facto há coisas que não se coadunam com a organização da nossa escola, mesmo depois de ter todos estes organismos.... porque nós não temos ensino integrado por causa das instalações e os alunos não estão arrumados por turmas, por exemplo como há no ensino regular e... como era tudo aplicado à imagem do

		ensino regular haviam coisas que tudo tinha de ser adaptado.”
E6	“... mas acho que em determinados situações pode ajudar a fazermos os nossos questionamentos...”	“...não podíamos ter determinadas coisas como existe em outras escolas...”

No tocante à leitura dos Diretores face ao relatório de avaliação externa dos próprios Conservatórios (fig. 3), os entrevistados consideram que foi essencialmente positiva a avaliação realizada ainda que haja registos de alguma dúvida.

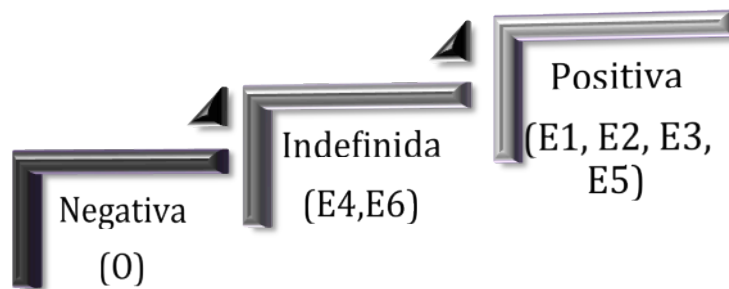


Fig. 3 - Leitura dos Diretores relativamente ao relatório de avaliação externa do Conservatório.

Quatro dos entrevistados revêm-se no relatório da AEE que foi elaborado relativamente ao seu Conservatório, considerando que este “Foi muito positivo e real.”(E2) Outro entrevistado afirma que o relatório “foi um instrumento importante, principalmente para pensarmos na nossa avaliação interna. ”Contrariamente a outro entrevistado que não ficou com uma imagem clara, considerando que não se revê totalmente no relatório: “Sim e não”(E6).

Na análise dos aspetos que considera mais positivos no relatório da AEE (Quadro 8), globalmente, os entrevistados apontam como aspetos positivos a flexibilidade dos avaliadores perante a realidade dos Conservatórios e mostrar aos Conservatórios a “necessidade de ter mecanismos de monitorização das aprendizagens..”(E4) e da avaliação interna (E1, E2, E3, E4, E5)

Quadro 9 - Aspetos positivos do relatório da AEE

Entrevistados	Aspetos positivos
E1	“Concordo com o aspeto quando se diz que a escola não tinha a prática de se, ou a equipa que na altura estava um bocadinho encarregada disso, que era de se de fazer um processo de avaliação interna...”

- E2 “Demonstrar que a avaliação interna que existia não era suficiente”
- E3 “... principalmente para pensarmos na nossa avaliação interna.”
- E4 “Os pontos positivos foi dar à escola a percepção da necessidade de ter mecanismos de monitorização das aprendizagens.. que nós vamos tentando implementar...Não com todo o sucesso e aí a responsabilidade é minha...”
- E5 “A equipa de avaliação foi fantástica, porque perceberam que não podíamos ter determinadas coisas como existe em outras escolas, como por exemplo os exames nacionais e foram eles próprios que sugeriram a forma de podermos apresentar quadros e dados importantes... foram muito compreensivos e muito cooperantes.”
- “Aliás a avaliação foi bastante positiva ... e aquilo que falhamos, falhamos mesmo! À luz do que eram as regras nós não tínhamos, por exemplo, uma equipa de autoavaliação, não tínhamos e agora temos. Não sei se servirá para alguma coisa?!”
- E6 “Acho que houve cuidado em perceber as diferenças, foram receptivos à diferença..”

---

Na análise dos aspetos negativos no relatório da AEE, na sua maioria, os Diretores consideram que a organização dos Conservatórios é muito específica, não tendo vários documentos e formas de organização como as escolas do ensino genérico: “Nós fomos a primeira escola do ensino especializado a ter uma auditoria e a sermos avaliados pela avaliação externa. Neste sentido, julgo terem existido uma série de equívocos respeitante aos referenciais em que os inspetores não devem ter percebido bem a dinâmica da escola, e comparavam os resultados do conservatório com os resultados do ensino genérico”(E3). Para outro Diretor (E4), as estatísticas de resultados feitas nos Conservatórios, enquanto escolas promotoras de cultura, não podem ser realizadas da mesma forma das escolas do ensino genérico pois: “os resultados foram feitos de forma errada e a partir de estatísticas cruas e duras. Não foi feita uma observação de percurso do aluno”. Todos os entrevistados corroboram com a necessidade de se adequar e flexibilizar os parâmetros de avaliação externa face à realidade dos Conservatórios.

#### Quadro 10 - Aspetos negativos do relatório da AEE

Entrevistados	Aspetos negativos
E3	“Nós fomos a primeira escola do ensino especializado a ter uma auditoria e a sermos avaliados pela avaliação externa. Neste sentido, julgo terem existido uma série de equívocos respeitante aos referenciais em que os inspetores não devem ter percebido bem a dinâmica da escola, e comparavam os resultados do conservatório com os resultados do ensino

---

	<p>genérico.”</p> <p>“Dizer que a equipa de autoavaliação não funcionou, foram feitas duas avaliações internas e duas delas muito importantes para termos a noção exata dos alunos que tínhamos. Quais eram as expectativas e o que pretendiam fazer, se queriam seguir ou não...Para analisarmos o número de vagas para abrir e para avaliar o caso do instrumento se teria que ser partilhado ou individual e acho que isso foi um momento de avaliação importante para a escola Tomaram-se decisões, foi definida uma estrutura.”</p> <p>“Enquanto que as outras escolas no ensino básico as escolas são todas iguais, as escolas no ensino secundário também, nós temos um projeto individual e precisamos de um modelo padrão que permita que seja flexível, no sentido que eu não tenho integrado e não posso comparar... Porto já tem integrado mas Braga já tem há mais tempo e não se pode querer comparar nesta fase que é muito recente.”</p>
E4	<p>“Há erros. Por exemplo, como a observação é feita por estatística, o contrabaixo foi dado como o instrumento com menor taxa de abandono e está completamente errado, porque os resultados foram feitos de forma errada e a partir de estatísticas cruas e duras. Não foi feita uma observação de percurso do aluno, que quanto a mim neste tipo de escola deve ser feita, pois a observação do aluno desde que entra no Conservatório até que sai é sim, a mais correta e verdadeira, caso contrário os dados ficam viciados.”</p>
E5	<p>“Os aspetos negativos estão relacionados com o facto de naquela altura termos perdido um tempo incrível, por tentarmos adaptar e preparar aquilo que aí vinha, tivemos que pedir ajuda a outros diretores do ensino regular e foi um bocado escusado...”</p> <p>“Porque aquilo que tínhamos antes, continuamos a ter e aquilo que fazíamos continuamos a fazer, só que agora especificamente está escrito e há relatórios...”</p>
E6	<p>“Relativamente ao relatório, acho que fomos um bocado penalizados, porque documentos que não existem, como o projeto curricular de escola, que é muito difícil de fazer nestas escolas porque tem muitas variantes e se calhar não há necessidade e nesse sentido não me revejo.”</p> <p>“Também fiz contraditório, na altura por causa da avaliação do diretor, porque era tudo muito bom, mas só fui avaliada em bom e achei estranho.”</p>

---

No que diz respeito aos aspetos positivos do relatório da AEE, todos os entrevistados consideram que este documento conduziu à elaboração de um plano de melhoria da Instituição.

E1- “abanão muito positivo, porque as pessoas acabaram por sentir que teriam que melhorar e realmente, e sentimos e estamos preocupados e neste momento, realmente vive-se o momento, em que, se foi ali que falhamos neste momento temos que melhorar, porque lá está, deve de estar a vir outra

avaliação externa e agora então já é uma vergonha se na mesma dimensão vamos continuar a ter bom...”

E2- “Sim, entretanto devido ao ponto menos positivo estar relacionado com a autoavaliação nós decidimos fazer um protocolo, como se diz uma parceria com a Universidade Católica do Porto e começamos a ter uma amigo crítico que é o Doutor Joaquim Machado, muito conhecido no mundo académico. Ele é uma pessoa muito prática, com uma visão da instituição muito clara e isto faz com que tenhamos uma direção muito assertiva neste momento. No fundo já fazíamos isto mas não estava sistematizado.” “... criamos um email institucional para cada aluno, e todos os alunos têm um email do conservatório com o domínio do conservatório (cmcg@pt) que permite passar informação direta.”

E4- “O plano de melhoria que nós levamos a cabo foi a monitorização sistemática das aprendizagens e a adopção coletiva de medidas de melhoria das aprendizagens. É evidente que no contexto de melhoria de aprendizagens temos de entrar com o diversos aspectos. Por um lado o trabalho de docência, que pode ser observado sob diferentes parâmetros. No ensino especializado é importante termos em conta o papel do professor junto do aluno, a capacidade do professor de se mobilizar para conseguir um resultado ao nível recorrente da motivação, a motivação que o professor consegue gerar no alunos, é a parte mais importante, é o cerne da questão.”

E5- “tem havido inquéritos aos professores e todos colaboram. Os pais agora no Conselho Pedagógico não tem representação, mas tiveram até há pouco tempo e foram muito úteis e agora há pais indigitados que quando são necessários são chamados a colaborar com o Conselho Pedagógico, porque há certos assuntos em que convém ouvir a opinião dos pais, há outros que não. Os alunos também eram muito úteis porque conhecem a escola e têm amor à camisola...”

E6- “e essa equipa manteve-se e tem sido a atual equipa de autoavaliação. Essa equipa é constituída por três professores, dois do ensino genérico e um da parte musical, e tem feito diversos levantamentos, um dos prémios, outro na entrada no mercado do trabalho ou nas escolas superiores e ao mesmo tempo, temos feito consoante nos lembramos, tentando criar instrumentos que nos possibilitem verificar coisas.”

A comunidade educativa de cada Conservatório teve conhecimento do relatório da AEE através da página da internet dos Conservatórios, do Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola, tendo este documento sido analisado e refletido pelos vários órgãos da escola.

Quando questionados sobre os efeitos da AEE nos Conservatórios (gráfico 1), quatro dos seis Diretores consideraram que a AEE foi positiva no quotidiano da

escola, sendo de salientar que o único efeito negativo deveu-se ao facto de não se analisar corretamente o relatório mas sim procurar os culpados da avaliação menos positiva: “ não se refletiu verdadeiramente o que se pretendia. Tendo-se pensado mais em quem é que eram os culpados do único bom (risos)”(E1)

O entrevistado que consideramos indeciso (E6) relatou dois efeitos opostos: “perceberam na altura da avaliação, estiveram disponíveis, partilharam, enfim, outros acharam um bocado ridículo, tendo refletido pouco!”

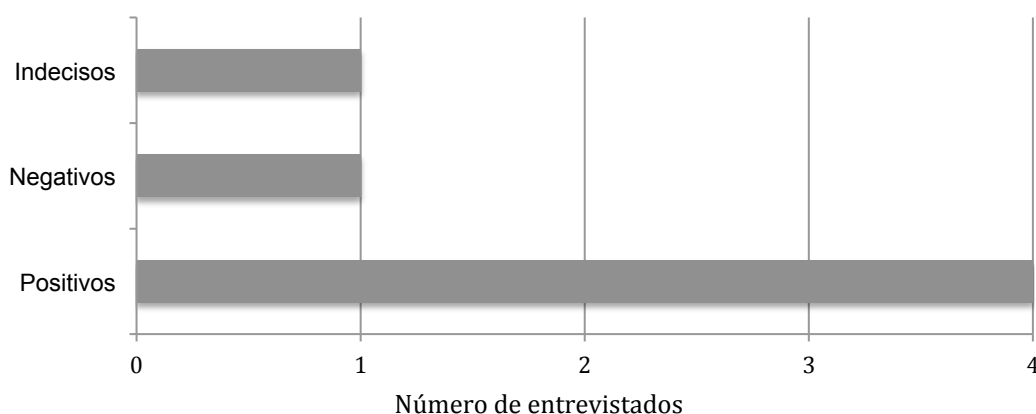


Fig. 4 - Efeitos da avaliação externa nos Conservatórios

O corpo docente reagiu aos resultados da avaliação de forma bastante positiva, demonstrando estar recetivo a algumas mudanças significativas na organização e práticas preconizadas pelo relatório.

E1- “acho que os Conservatório evoluíram muito e muito bem, e o nosso evoluiu muito e muito bem , porque os Conservatórios, o regime integrado fez com que os Conservatórios, e o nosso é uma experiência, evoluíssem num sentido de se encarar muito melhor, numa dinâmica do que é o ensino, a organização da escola e escolar e o que é entrar num projeto educativo e, de falarmos de noções e de conceitos, que enquanto Conservatório aqui há trinta anos atrás eram coisas que não cabiam na mente do professor artista. E hoje o professor é artista é pedagogo também e é educador e sabe já discutir umas coisas que não sabia há uns trinta anos, porque vivia-se muito mais...portanto é neste sentido, que eu acho que os conservatórios progrediram muito, porque a gente nova fez esta revolução”

E2- “Reagiu bem, quis saber o que havia a melhorar e qual a visão exterior da organização da escola”

“...o relatório do Domingues Fernandes fez com que isto tudo se fosse preparando e que os professores se fossem habituando a esta dinâmica de organização.”

E4- “Sim, eu acho que o corpo docente está preparado, no entanto há um problema é de coordenação. Um conjunto de medidas têm sentido se houver a adopção de medidas corretivas de algumas práticas pedagógicas. Eu penso que as práticas pedagógicas nos conservatórios em geral e no nosso também, estão muito infetadas e enraizadas e dependentes da experiência pessoal. Os professores reproduzem o seu percurso pessoal e isso não pode ser uma forma de trabalho. O professor deve estar preparado para a adopção de um conjunto de práticas diferenciadas para o grupo de alunos que tem à sua frente e isso não acontece. Há um trabalho de formação de professores, mas não me parece que as universidades estejam preparadas para trabalhar o mecanismo da motivação, por exemplo.”

No entanto, o entrevistado E6 refere que os professores têm uma cultura enraizada muito difícil de combater: “Assim, assim... tem-se feito um grande esforço mas é muito difícil... só para ter uma ideia, neste momento para conseguir encontrar um modelo, não muito rígido, para todos os exames do sexto grau de todos os instrumentos, tem sido uma dificuldade enorme, porque as classes perguntam para que é preciso?!”

Quando interrogados sobre a questão “Que modelo deveria ser adotado para a avaliação externa dos conservatórios de música”, os entrevistados consideram na sua maioria que o novo modelo em vigor está melhor, mas o que é verdadeiramente importante durante a avaliação é que os avaliadores percebam as diferenças organizacionais dos Conservatórios em comparação com as outras escolas:

E2- “Acho que o que está e da forma como foi moldado que está bem e agora com a alteração a ter em conta as habilitações dos encarregados de educação acho que vai ajudar, porque quer queiramos quer não o ambiente familiar ajuda ou não os alunos a obterem melhores resultados. Porque nós não podemos considerar abandono escolar o facto do aluno não querer seguir música, porque uma das medidas que também tomamos após o relatório da avaliação foi pedir aos professores para saberem o percurso escolar dos seus alunos, após terem saído do conservatório e se os alunos vão concluir os seus estudos noutra área isso até está relacionado com o redirecionar o aluno para a área em que se sente melhor. Porque muitos dos nossos alunos não seguiram música e curiosamente tiveram percursos escolares muito produtivos, tendo até destaca na sociedade em que estamos inseridos.”

E3- “Parece que este modelo, a estrutura do modelo eu acho que se pode utilizar, e este novo está interessante, com o aparecimento do resultado esperado, que é dado pela habilitação do encarregado de educação. No entanto, nós vamos ter algum problema, principalmente com os alunos do supletivo, porque o grau académico do pai pode não ter uma ligação direta com os resultados dos filhos..”



E4- “Acho que o enunciado da avaliação podia ser melhorado, na minha opinião, avançando para um conjunto de características que temos e deixando as que não temos. Penso de qualquer forma que as escolas de música não estão cientes da autoavaliação, não estabelecem uma medida certa, não têm ambição.”

E6-“ Acho que deviam ser adotados outros critérios, isto é, devia de haver outras áreas diferentes. Porque no fundo eles estão sempre a pensar no sucesso ao nível de quem entra tem de sair... e isto é uma meta principal! E nós estamos sempre a pensar em outra coisa, nós queremos que quem entra tenha algum sucesso mas queremos que eles sejam formados para um sucesso bastante elevado, e aí discordamos completamente, que pode não ser nesta área, têm de ser muito bons, porque se não, não vale a pena tentarem e aí eu penso que ainda não tem instrumentos pois estão muito formatados para o ensino geral, nos até podemos preferir que o aluno repita um ano para melhorar o seu resultado.

Todos os entrevistados consideram que os avaliadores devem ser flexíveis e estarem sensíveis às especificidades de cada escola de ensino, tendo em conta a sua missão.

E1-“uma equipa de avaliação deve ser o mais diversificada possível”

E1- “acho que deveria estar alguém do ensino especializado, do nosso caso o da música, no caso da dança, da dança, das artes plásticas, porque têm o conhecimento, o *know how*, que a outra equipa que pode ser do mundo académico, um especialista em determinadas competências, pode ser da inspeção que tem o olho clínico e de lince para ver os defeitos que os outros não vêm”

E2- “O olhar externo por pessoas que não são músicos também é muito importante.”

E3- “Tem sim que perceber da organização e da estrutura que vai avaliar de forma a produzir uma análise mais próxima daquela que vai ver. Devia-se pensar, enquanto que a maior parte dos inspetores vêm da escola, no nosso caso não há ninguém a fazer isto, portanto há necessidade de haver uma formação prévia para preparar os avaliadores para aquilo que vão encontrar...porque embora seja uma escola, é uma escola diferente! Mas também sei que somos só meia dúzia e que não deve valer a pena.”

E4-“ Os avaliadores podiam ter outro perfil!”

E6- “desde que eles tenham a sensibilidade que de facto o que é que pretendem para este tipo de ensino?!”

Segundo a perspetiva dos entrevistados, o organismo que tem implementado a AEE não é questionável, pois na opinião de todos os entrevistados: “a IGEC está muito bem.”

Contudo, relativamente à questão sobre que tipo de dados, incluindo documentos, observação, questionários, entrevistas, consideram mais pertinentes para a avaliação do Conservatório de Música, quase todos os entrevistados se pronunciaram, considerando que os prémios de concursos nacionais e internacionais (E2) devem fazer parte dos documentos a entregar, bem como o portefólio das atividades (E1) e até os resultados da Orquestra dos Conservatórios (E4).

Quadro 11 - Tipo de dados a acrescentar na próxima AEE.

Entrevistados	Tipo de dados a acrescentar na próxima avaliação
E1	“concertos, acho que a vivência, (...) serem observadores, serem convidados da escola, serem observadores da escola, durante dois ou três dias, e virem passear pelos corredores, (...) porque se vissem as atividades provavelmente teriam uma noção muito mais real... também não vamos inventar atividades, não sei se pedem o portefólio das atividades da escola, mas provavelmente... esse seria o retrato mais fiel, provavelmente, não sei...”
E2	“Foi muito importante eles terem aceite como comprovativo dos nossos resultados os prémios em concursos nacionais e internacionais dos nossos alunos. Pois aquilo que eles realizam musicalmente é que os destaca enquanto músicos e a nós enquanto escola de música. Nós damos a formação e essa formação é passada para a sociedade e para o exterior através destas atividades.”
E4	“ Há um medidor muito engraçado e informal que nós temos, e que começa a mexer com as escolas, porque o resultados da OJ forma pouco positivos para o Conservatório de Coimbra, mas estão a gerar na nossa escola um impacto muito superior ao do relatório de avaliação externa das escolas e que poderá ser uma medida complementar aos exames nacionais. Porque a OJ é um nivelador sobre o universo total das escolas públicas, ao nível nacional, vai colocar os professores a falar uns com os outros, de forma ralhada sobre o trabalho que é feito dentro da sua sala de aula e na escola. Há um conjunto de avaliações que estão a ser realizados no plano informal que na minha opinião são mais importantes que algumas que são feitas na avaliação externa.”
E5	“Relatório atividade da Semana Aberta e eles ficaram muito admirados...”
E6	“Deve-se pensar em outros instrumentos...na área das artes não podemos dizer, vamos medir o sucesso... temos de medir o sucesso naqueles que querem ser bons.”

No que diz respeito à periodicidade da AEE, alguns entrevistados consideram que esta deve ser feita de três em três ou quatro em quatro anos: “julgo estar bem de quatro em quatro anos, para dar tempo de podermos refletir e realmente melhorar aquilo que há a melhorar.”(E2). Outros acham que o mais importante é respeitarem os mandatos dos diretores e avaliarem apenas no final de cada mandato: “Eu penso que as avaliações deviam ter sempre o período da gestão de um diretor, porque quando

está muito virada para a responsabilização de um diretor, dever-se-á observar esse período”(E4).

#### 4.4 Análise dos resultados

A investigação dos relatórios da AEE dos Conservatórios e a análise de conteúdo das entrevistas aos Diretores dos Conservatórios foi desenvolvida de forma a responder a estas questões: Quais as percepções dos Diretores dos Conservatórios face aos relatórios da AEE e os procedimentos que tomaram após a sua avaliação? Quais os impactos e efeitos da AEE no quotidiano destas instituições?

A análise de conteúdo dos dados emergidos da investigação permitiu-nos perceber que a AEE no ensino especializado da música foi vista por cinquenta por cento dos entrevistados como algo positivo para as Instituições do ensino especializado da música, corroborando com as teorias que consideram que a avaliação externa de escolas tem finalidades e propósitos concordantes com a melhoria organizacional e com a satisfação da comunidade educativa. Sanders e Davidson (2003) afirmam que a avaliação de escolas, para além dos resultados tem como propósito fundamental a dimensão formativa, incluindo as práticas de desenvolvimento profissional docente, as práticas de decisão organizacional e as práticas de aprendizagem. Esta argumentação está de acordo com o que perfilha Sobrinho (2003) para a avaliação de escolas, que inscreve em parâmetros essencialmente institucionais. Contudo, 50% dos entrevistados demonstraram ter uma visão cética, ao serem confrontados com a avaliação externa, afirmando que: “fui surpreendido ao verificar que o modelo está estandardizado para todas as escolas do ensino genérico e que para nós haveria alguma dificuldade em adaptar”(E5). A teoria realça que a avaliação de escolas necessita de ser enquadrada nas políticas transnacionais reguladas por organismos como a OCDE e FMI, entre outros. Agindo na base de conceitos-chave, por exemplo, qualidade, eficácia e eficiência, a OCDE (2012) perspetiva a avaliação externa de escolas numa perspetiva de *accountability*, com a finalidade de responsabilizar os elementos da comunidade educativa pela melhoria organizacional.

É de salientar que 50% dos entrevistados consideram que o modelo de avaliação externa não está adequado às especificidades dos Conservatórios de Música; e os restantes 50% têm dúvidas, visto o modelo ser flexível e possível de ser

adequado face à realidade. No entanto, a avaliação externa pretende e utiliza processos bem definidos e estandardizados, onde caracterizam a escola como uma realidade social de produção de resultados, orientada por critérios previamente definidos em função da qualidade medida através da excelência dos resultados. Assim, a avaliação externa de escolas é considerada uma componente de um processo de avaliação mais geral de prestação de contas e de responsabilização de todos quantos estão inseridos nos processos sociais de decisão, sendo orientada para a avaliação dos resultados, conferindo ao processo de avaliação uma componente mais sumativa do que formativa, ainda que esta seja uma opção que também pode ser criticada pelos organismos internacionais.

Relativamente à questão da avaliação externa de escolas ser considerada um instrumento fundamental para a qualidade do ensino da música, apenas dois dos entrevistados pensam que “o ensino da música irá certamente beneficiar com ela” (E2), outros dois são renitentes a essa ideia e os restantes não têm opinião formada sobre essa questão.

Os Diretores, como aspetos positivos da avaliação externa, salientam a flexibilidade dos avaliadores face à especificidade da escola e o relembrar da necessidade das escolas em refletir sobre si próprias, possuindo mecanismos de monitorização das aprendizagens dos alunos e de autoavaliação. A teoria da avaliação externa considera que a avaliação tem duas componentes essenciais quando reportada a uma instituição ou organização: a dimensão interna ou autoavaliação e a avaliação externa ou a heteroavaliação, sendo a primeira da responsabilidade da escola e a segunda da administração educativa. Para Marchesi (2002 p.35), estas modalidades de avaliação “devem ser levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra. Deste modo, ambas podem tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança e a melhoria das escolas”.

Quanto aos aspetos negativos, os Diretores consideraram que a organização dos Conservatórios é muito específica, não contemplando vários documentos e formas de organização previstas como as escolas do ensino genérico. Para outro Diretor (E4), as estatísticas de resultados feitas nos Conservatórios, enquanto escolas promotoras de cultura, não podem ser realizadas da mesma forma das escolas do ensino genérico, contendo outras formas de medir o sucesso, eficácia e qualidade. Todos os entrevistados corroboram com a necessidade de se adequar e flexibilizar os

parâmetros de avaliação externa face à realidade dos Conservatórios. Segundo Henriques (s./d), p. 5,

“o nível de sucesso escolar dos alunos de música não é nada inferior ao de outros sectores do ensino. Apenas o nível de especialização e aperfeiçoamento exigido a qualquer músico profissional desde o momento em que pisa o palco, é consideravelmente superior. O mesmo não acontece noutras profissões em que só depois de terminados os estudos e respectivos cursos se inicia a verdadeira aprendizagem profissional.

Os relatórios da AEE conduziram à análise dos relatórios nos órgãos de gestão da escola, tendo também sido disponibilizado a toda a Comunidade Educativa.

Referindo-se mais concretamente aos efeitos da AEE nos Conservatórios, os Diretores na sua maioria consideraram positivos, visto ter havido reflexão, partilha e discussão na escola. Todas as Instituições prosseguiram com a realização de um plano de melhoria para a escola, criando ou apoiando de outra forma as equipas de autoavaliação.

Quanto ao impacto da AEE no corpo docente das escolas, embora ainda existam alguns professores-artistas, que resistem à pertença de um sistema igualitário, não partilhando os ideais do ensino-aprendizagem do ensino, também já existem os novos professores que começam a estar recetivos às novas pedagogias e às novas políticas educativas, apreciando o relatório como uma ferramenta importante para o crescimento e valorização da Instituição.

O impacto na comunidade educativa não é significativo, não havendo nada a registar a não ser o contentamento do encarregado de educação ao perceber que o seu educando pertence a uma Instituição reconhecida pelo exterior.

Partindo do princípio que o ensino especializado é um meio competitivo em que os alunos necessitam de estar em contacto permanente “... com salas de estudo e estúdios integrados nos edifícios escolares, concertos, concursos, etc.” de forma a adquirirem “hábitos e os estímulos ao aperfeiçoamento artístico profissionalizante” (Henriques, s/d, p.7), os Diretores dos Conservatórios consideram que os prémios de concursos nacionais e internacionais (E2) devem fazer parte dos documentos a entregar à equipa de avaliação externa, bem como o portefólio das atividades (E1), incluindo os resultados da Orquestra dos Conservatórios (E4), de forma a demonstrar a qualidade e a eficácia do ensino da música no meio artístico.

A avaliação externa tem um efeito direto sobre o processo de reorganização interna da escola (Pacheco *et al*, 2014), exigindo de todos os intervenientes os mesmos procedimentos com a visualizar a uniformidade curricular e organizacional, e, por outro lado, aponta a singularidade dos modelos curriculares e a necessária adaptação aos modelos de avaliação externa que possam avaliar e sustentar essas singularidades. O grande impacto da AEE nos Conservatórios está relacionado com o ativar da cultura de autoavaliação das escolas, tendo sido o ponto fraco de todos e o ponto fulcral no plano de melhoria de todas as escolas.

## **CONCLUSÃO**





## Conclusão

Ao longo de todo o estudo, abordámos o estado da arte relativamente à avaliação externa e ao ensino especializado da música, o quadro teórico que está diretamente implicado com estas duas temáticas, efetuámos a apresentação e análise dos resultados, sendo já possível elaborar respostas para o problema equacionado no início do presente trabalho: Quais os impactos e efeitos da avaliação externa nos Conservatórios de Música? Desta forma, é de todo relevante relembrar os objetivos apresentados no projeto de investigação:

- a) caracterizar e analisar o impacto e os efeitos da avaliação externa no ensino especializado da música ao nível organizacional, curricular e pedagógico;
- b) identificar pontos fortes e fracos do ensino da música lecionado nos Conservatórios da rede pública;
- c) conhecer e analisar a perceção dos Diretores dos Conservatórios face à avaliação externa de escolas.

Os Conservatórios de Música, sendo escolas promotoras do ensino especializado da música e de cultura, vivem uma racionalidade entre os mundos da educação e os mundos das artes e da cultura, em que a afirmação das suas particularidades se enquadra numa perspetiva situada entre a história das disciplinas artísticas e musicais e a contemporaneidade, entre a individualização do trabalho formativo, artístico e pedagógico. Por outro lado, há uma racionalidade por parte do Estado, centrada na hegemonia de um determinado modelo curricular, assente no “modelo escolar” protagonizado na afirmação de um sistema educativo e de um currículo “unificado e coerente” (Vasconcelos, 2002; Fernandes, 2006.) A avaliação externa surgiu para todas as escolas do ensino público e estas não foram exceção, sendo sim uma oportunidade dos organismos superiores conhecerem melhor o trabalho desenvolvido nestes estabelecimentos de ensino, muitas vezes esquecido pelos diferentes governos. A avaliação externa pretende e utiliza processos bem definidos e estandardizados, que caracterizam a escola como uma realidade social de produção de resultados, orientada por critérios previamente definidos em função da qualidade medida através da excelência dos resultados.

Os resultados empíricos do estudo integram-se no quadro teórico, mostrando que a AEE teve efeito direto sobre o processo de reorganização interna da escola,

exigindo de todos os intervenientes os mesmos procedimentos, tendo em vista a uniformidade curricular e organizacional. Ao nível das práticas pedagógicas do ensino especializado da música, avaliação externa já não teve impacto, ficando apenas no campo administrativo, sem um efeito direto nas salas de aula. Contudo, a leitura do relatório da AEE teve bastante impacto dentro das escolas, promovendo momentos de reflexão, partilha e discussão entre a comunidade educativa, principalmente entre os professores e coordenadores, considerando o relatório como uma ferramenta importante para o crescimento e valorização da instituição. Posteriormente a estes momentos, todos os Conservatórios prosseguiram com a realização de um plano de melhoria para a escola, criando ou apoiando de forma diferente as equipas de autoavaliação. É importante referir que este questionamento e o querer progredir enquanto escola é muito relevante para este tipo de instituições, uma vez que ainda existem alguns professores-artistas, que resistem à pertença de um sistema igualitário, não partilhando os ideais do ensino-aprendizagem do ensino e que por sua vez ainda dificultam a prática de novas estratégias e formas de gestão. Relativamente ao impacto da AEE na comunidade educativa, este não foi significativo dado que não houve nada a registar a não ser o contentamento do encarregado de educação ao perceber que o seu educando pertence a uma Instituição reconhecida pelo exterior.

Relativamente ao objetivo b) identificar pontos fortes e fracos do ensino da música lecionado nos Conservatórios da rede pública, podemos dizer que este também foi cumprido, verificando que os Conservatórios são escolas de “excelência” devido aos seus elevados resultados, provenientes da qualidade da prestação de serviços que é oferecida nestas escolas, distinguindo-as das escolas de ensino regular uma vez que o ponto forte nestas escolas se encontra nos domínios da organização e gestão de escola e liderança. É claramente no domínio de prestação de serviços que os Conservatórios se elevam e se tornam específicos e singulares, pois a abrangência do currículo, a diversidade de atividades, bem como o estímulo constante para critérios como profissionalismo e rigor tornam os alunos mais centrados na sua aprendizagem, valorizando-os enquanto seres humanos. Como ponto fraco destaca-se a ausência de cultura de avaliação e reflexão das suas práticas, isto é, a autoavaliação.

No que diz respeito ao último objetivo c) conhecer e analisar a perceção dos Diretores dos Conservatórios face à avaliação externa de escolas, este também foi concretizado, salientando que os Diretores encontram-se divididos relativamente à adequação do modelo de avaliação externa face às especificidades dos Conservatórios

de Música, considerando que o facto do modelo ser flexível e possível de ser adequado face à realidade é a única garantia de fiabilidade de todo o processo. O aspeto referido como mais positivo está relacionado com o relembrar da necessidade das escolas em refletir sobre si próprias, possuindo mecanismos de monitorização das aprendizagens dos alunos e de autoavaliação.

Este estudo revelou algumas limitações devido ao curto espaço de tempo que acabou por definir as entrevistas aos Diretores como fulcrais deixando de parte a opinião dos professores, alunos, funcionários e encarregados de educação face a esta problemática através da realização de inquéritos por questionário. A opinião dos Diretores foi fundamental, mas o estudo teria outra riqueza de dados caso houvesse outras opiniões de pessoas que não estiveram diretamente relacionadas com o processo.

Como propostas de trabalho futuro, consideramos pertinente elaborar questionários com o objetivo de perceber e analisar as opiniões de toda a comunidade educativa relativamente à AEE nos Conservatórios de Música. Pensamos que também seria muito importante perceber como é que as equipas de autoavaliação destas escolas estão a trabalhar e de que forma o plano de melhoria das escolas está ou a não a resultar.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N., & Costa, E. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Org.), *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. (pp. 155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, A. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios por um debate ibero-americano. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-69.
- Afonso, A. J. (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de educação, 13, 13-29.
- Alves, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, J (Org.) (2002). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, José M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. In M. Miguéns (org.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilização*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e á inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa

- Cardoso, A. P. *Educação e Inovação*. [www.ipv.pt/millennium/pce6\\_apc.htm](http://www.ipv.pt/millennium/pce6_apc.htm), acesso a 30 de setembro de 2013.
- Clímaco, M. (2009). A avaliação das escolas – Experiência e institucionalização. In AAVV (org.), *Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clímaco (2010). *Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal. Balanços e propostas*. Lisboa: CNE.
- Clímaco, M. (2011). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal. Balanços e propostas. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo* (pp. 67-108). Lisboa: CNE.
- Clímaco, Maria C. (2006). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação nº1/2011 – Recomendação sobre Avaliação das Escolas, Diário da República, 2ª série, Nº5 – 7 de Janeiro de 2011. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *A Avaliação das Escolas dos Ensino Básico e Secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo*. Atas do Seminário realizado no CNE em 20 de setembro de 2010,. Lisboa: CNE.
- Correia, J. (2011). *Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa [<http://hdl.handle.net/10451/5837>].
- Correia, S. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho [<http://hdl.handle.net/1822/19723>].
- Correia, S. (2006). *Dispositivo de autoavaliação de escola: intenção e ação: um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/6201>].
- Costa, N., Delgado G., Queirós, H., Rodrigues E., Sousa, J. (2013). *Impacto e efeitos da avaliação externa: estudos empíricos na educação pré-escolar e creche, no ensino básico e em escolas de ensino especializado da música*. Congresso de Avaliação Externa de Escolas. Évora: Universidade de Évora.
- Diniz, A. W. (2008). “Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinos especializados e genérico da música”, *Revista de Educação Musical*, 131, 16-17.
- Domingos, C. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/3680>].



- Domingues Fernandes *et al* (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico. Relatório Final Revisto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, M. (2009). *Articulação e sequencialidade nos agrupamentos de escolas*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1052>].
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2004). *A avaliação de estabelecimentos de ensino à lupa*. Disponível em [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php/Documents/EvalS/fr/FrameSet.htm](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php/Documents/EvalS/fr/FrameSet.htm). Acesso a 6 de dezembro de 2012.
- Eurydice (2008)– Unidade portuguesa. Retirado em Janeiro 14, 2008, de [http://eurydice.gia.se.minedu.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1&Itemid=1](http://eurydice.gia.se.minedu.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=1), acesso a 5 de outubro.
- Faria, S. (2010). *Avaliação institucional e imagem social da escola: estratégias da gestão escolar*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. [<http://hdl.handle.net/1822/13919>].
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora
- Feliciano, P. (2008). “Propostas de reforma do Ensino Artístico Especializado da Música: algumas reflexões”, *Revista de Educação Musical*, 131,5-11.
- Ferreira, A.C. (2001). *Uma escolar de ensino integrado da música: um paradigma de conflitos socio-organizacionais*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/3683>].
- Flores, M.A., Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular [repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/657/1/MariaAFlores.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/657/1/MariaAFlores.pdf)
- Flores, M.A. (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações*. Santo Tirso DeFacto.

- Folhadela, P., Vasconcelos, A. A., & Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da Música: Reflexões de Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*, Nova Iorque, Teachers College Columbia University.
- Gaspar, Maria Ivone; Roldão, Maria do Céu (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gentili, P. A. (1999). "O Discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional." *Gentili, & T. Da Silva, Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação* (pp. 111-177). Petrópolis: Editora Vozes.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Grilo, E.M. (1996). A construção da inovação nas escolas. In. Campos, B. P. (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas* (pp. 20-33). Lisboa: I.I.E/M.E.
- Gonçalves, M. (2009). *A avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa [<http://hdl.handle.net/10451/3375>].
- Henriques. (s/d) Documento policopiado.
- IGE (2011). Avaliação Externa de Escolas: Relatório de Escola. Escola de Música do Conservatório Nacional Lisboa. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE: Lisboa. Ministério da Educação.
- IGE (2010). Avaliação Externa de Escolas: Relatório de Escola. Conservatório de Música do Porto. Delegação Regional do Norte da IGE: Porto. Ministério da Educação.
- IGE (2010). Avaliação Externa de Escolas: Relatório de Escola. Escola Artística de Música do Conservatório de Coimbra. Delegação Regional do Centro da IGE: Coimbra. Ministério da Educação.
- IGE (2009). Avaliação Externa de Escolas: Relatório de Escola. Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian. Delegação Regional do Centro da IGE: Aveiro. Ministério da Educação.
- IGE (2010). Avaliação Externa de Escolas: Relatório de Escola. Conservatório de Música Calouste Gulbenkian Braga. Delegação Regional do Norte da IGE: Braga. Ministério da Educação.
- IGEC (2012). *Quadro de referência para a avaliação das escolas*. Lisboa: IGEC.

- Lopes, G. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas e intervencionadas pela Inspeção Geral da Educação Regional do Centro, em 2006-2007*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra [http://hdl.handle.net/10316/15562].
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2002). "Leadership practices for accountable schools", in Leithwood, K., Hallinger, P. (Eds), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht, Kluwer.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, B.L. (2000), *Self- Evaluation in European Schools*, London: RoutledgeFalmer.
- Machado, F.A., Gonçalves, M.F.M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular, Problemas e perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação de escolas. In J. Azevedo (org), *Avaliação de escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Matos, A. (2010). *Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do modelo de excelência da EFQM*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [http://hdl.handle.net/10773/1782].
- Melo, C. (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro [http://hdl.handle.net/10773/7197].
- Mendiola, G.A.; & Schuetze, H. G (Eds.). (2012). *State and market in higher education reforms: Trends, policies, and experiences in comparative perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morgado, J.C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in education. In F. Shaw, J. Greene, & M. Melvin. *Handbook of evaluation: policies, programs and practices* (pp. 441-459). London: Sage Publications Ltd,
- OCDE (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. Disponível em [www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy), acesso a 30 de setembro de 2012.

- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A., Seabra, F., Morgado, J. C., & van Hattum, N. (2014). *Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior* (em publicação).
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora
- Paraskeva, J. M., Morgado, J. C. (2001). *(Re)visão curricular do Ensino Secundário. Gritos e ecos do silêncio cumprido*. Porto: Asa Editores II.
- Paraskeva, J. (2007). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Plátano Editora
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria curricular?* Porto: Porto Editora.
- Pinto, D. (2010). *O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da inspeção-geral da educação: construção de um olhar a partir de uma experiência vivida*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto [<http://hdl.handle.net/10216/54991>].
- Popkewitz, T. (2000). “O Estado e a administração da liberdade dos finais do século XX: descentralização e distinções Estado/Sociedade civil”. In M. Sarmento (org), *Autonomia da Escola: políticas e práticas*. Porto: Edições Asa (pp. 11 – 66)
- Portin, B.S. (1998). “From change and challenge to new directions for school leadership”, *International Journal of Educational Research*, 29 (8), 381-391.
- Queirós, H. & Pacheco, J. A. (2013). *Avaliação externa de escolas e o seu impacto no ensino especializado da música*. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho/Universidade da Corunha.
- Queirós, H. & Vasconcelos, A. (2013). *The curriculum of music education specialist face to accountability: ambiguities, standardization and singularities*. European Conference on Curriculum Studies. Braga: Universidade do Minho.
- Reis, M. (2010). *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro [<http://hdl.handle.net/10773/1121>].
- Ribeiro, António (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Santos Guerra, M. (2002a). “Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas”. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. (pp. 11-31). Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. Á. (2002b). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

- Santos, T. (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso 2005-2008*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho [<http://hdl.handle.net/1822/11531>].
- Sebarroja, J.C. (2001). *A aventura da inovação: mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Simons, H. (1999). A avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs), *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation* (89), 7-87. Western Michigan University, USA: Copyright © 2001 John Wiley & Sons, Inc.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam. *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- Tavares, A. (2011). *As representações dos professores acerca de Escola de Qualidade e de fatores que a promovem: um estudo de caso baseado nos indicadores da avaliação externa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta [<http://hdl.handle.net/10400.2/1885>].
- Terrasêca, M., & Coelho, C. (2009). «Avaliação Externa», «Avaliação Interna» e «Auto-avaliação»: *Implicações de distintos princípios e processos avaliativos*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - X Congresso –. Bragança, 1 de Maio de 2009.
- Terrasêca, M. (2011). Percursos de avaliação externa das escolas em Portugal. In CNE (2011). *Avaliação de escolas dos ensinos básicos e secundário: perspetivas*

- para um novo ciclo de avaliação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Tyack, D., & Cuban, W. (1995). The Grammar of Schooling: Why Has it Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479
- Vasconcelos, A. (2002). *O Conservatório de Música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, A. (2003). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do século XX: contributos para uma análise crítica. *Revista de Educação Musical*, 115, 14-28.
- Vasconcelos, A. (2011). *A Educação artístico-musical: cenas, atores e políticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de Doutoramento. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4788>, acesso a 1 de dezembro.
- Vieira, M. H. (2006). *O Ensino da Música em Portugal no Início do Século XXI. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular*. Tese de Doutoramento .Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

## **Legislação**

- Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro- A presente lei aprova o estatuto do aluno do ensino não superior, no desenvolvimento das normas da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, relativas à administração e gestão escolares.
- Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de junho- Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema.
- Despacho n.º 17932/2008, de 3 de julho- O Governo determina um contrato patrocínio entre os Estabelecimentos de ensino Particular Cooperativo, assegurando a igualdade de oportunidades nas opções das vias educativas e das condições de ensino, ao mesmo tempo, a qualidade pedagógica dessas ofertas educativas.

## **ANEXOS**





## Anexo 1- Guião da entrevista

**Tema:** A avaliação externa no ensino especializado da música

**A aplicar a:** Diretor/a dos Conservatórios de Música

**Objetivos gerais da investigação:** Conhecer as percepções dos diretores dos conservatórios face aos relatórios da AEE.

Identificar as medidas e os procedimentos que os Diretores tomaram após a avaliação externa.

Caracterizar e identificar o impacto e efeito da avaliação externa no ensino especializado da música;

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
A - Legitimação da entrevista	Apresentação e saudação; Informar os entrevistados sobre o tema, os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação evidenciando a sua importância; Explicar o processo da entrevista.		Solicitar autorização para a gravação em áudio; Confidencialidade das respostas; Devolução da transcrição;
B - Caracterização geral do (s) Entrevistado (s)	Caracterização do inquirido a nível pessoal e profissional; Explicitar as motivações para a iniciativa;	Género; Idade; Tempo de serviço; Habilitações académicas: Atividade desempenhada na escola:	Tempo de serviço (total); situação profissional (contratados, QZP,QA)  Em caso <b>afirmativo</b> : tipo de formação e qual a formação.  Em caso afirmativo: quais?

Tema	Objetivos específicos	Questões	Tópicos/observações
C – Área de funcionamento	Mobilizar conhecimento prévio;	1- Que abordagem global faz relativamente ao modelo de avaliação externa de escolas.	Em caso <b>afirmativo</b> , alguns exemplos.
	Identificar as percepções sobre a avaliação externa de escolas.	2- Considera o modelo de avaliação externa de escolas adequado à especificidade dos conservatórios de música?	
C – Área de funcionamento	Avaliar a sustentabilidade e o desenvolvimento do processo	3- A avaliação externa de escolas é um instrumento fundamental para a qualidade do ensino da música?	Em caso <b>afirmativo</b> , quais os resultados?
		4- Que aspetos positivos ou negativos salienta no modelo de avaliação externa de escolas.	
D- Aspectos processuais	Identificar o conhecimento prévio sobre o processo de AEE;	5- O modelo de avaliação está adequado ao que é preconizado no relatório do Domingos Fernandes?	Em caso <b>negativo</b> , porque não?
	Identificar práticas originadas a partir do relatório da AEE.	6- Enquanto diretor revê-se na avaliação realizada?	
D- Aspectos processuais	Inventariar as dificuldades sentidas e os fatores que têm facilitado o processo	7- Quais os aspetos que considera mais positivos no relatório da avaliação externa?	Em caso <b>afirmativo</b> , de que tipo?
	Identificar as expectativas da comunidade educativa relativamente ao processo de avaliação.	8- Quais os aspetos que considera mais negativos no relatório da avaliação externa?	
D- Aspectos processuais		9- O relatório de avaliação externa conduziu à elaboração de um plano de melhoria?	
		10- A comunidade educativa teve conhecimento do relatório? Como se processou a reflexão em torno do relatório?	
D- Aspectos processuais		11- Que efeitos considera que a avaliação externa produziu no quotidiano da escola?	
		12- Como é que o corpo docente reagiu aos resultados da avaliação?	
D- Aspectos processuais		13- Considera que o corpo docente dos conservatórios estão preparados para mudanças significativas na organização e nas práticas preconizadas pelo relatório?	

D- Aspectos processuais	Identificar estratégias conducentes à eficácia da avaliação externa	10- Os parâmetros de avaliação externa foram os mais adequados para a avaliação do conservatório.	Em caso afirmativo, questionar acerca da possibilidade de enviar os resultados devido ao comprometimento com o contexto.
		11- Que modelo deveria ser adotado para a avaliação externa dos conservatórios de música?	
		12- Que organismo do estado deveria assumir a avaliação externa?	
		13- Que perfil deveriam ter os avaliadores?	
		14- Que tipo de dados, incluindo documentos, observação, questionários, entrevistas, considera mais pertinentes para a avaliação do conservatório de música?	
E - Finalização da entrevista	Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração;  Combinar a forma de facultar a transcrição.	15- Qual a periodicidade deste tipo de avaliação institucional?	



## Anexo 2- Transcrição de uma Entrevista

### Entrevista 4

Neste momento encontro-me a escrever a dissertação sobre *A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música*. Sendo a entrevista semi-aberta, uma conversa com um objetivo, pretendo conhecer as percepções dos diretores dos conservatórios face aos relatórios de Avaliação externa, identificar as medidas e os procedimentos as escolas tomaram após a avaliação externa, bem como, caracterizar e identificar o impacto e efeito da avaliação externa no ensino especializado da música.

Aproveito a oportunidade para agradecer a sua disponibilidade e ouvir a sua opinião que será determinante para os resultados deste estudo. Para tal proponho autorização para a gravação áudio da entrevista. Tendo em conta que todas as respostas dadas serão anónimas e após a sua transcrição enviarei para o email de forma a tomar conhecimento e poder retificar caso sinta que seja pertinente.

Género: Masculino    Idade: 50 Anos

Tempo de Serviço: 24 anos de serviço.

Habilitações académicas: Equivalência académica de professor de violino e orquestra de um curso que tirei na União Soviética.

É detentor de alguma formação especializada na área das Ciências da Educação? Não.

Atividade desempenhada na escola: Diretor do Conservatório XXX

H- Quais os cargos desempenhados?

E4- Quase todos. Já fui delegado, presidente do conselho pedagógico, de assembleia de escola, membro da comissão instaladora, presidente do conselho executivo.

H- Que abordagem global faz relativamente ao modelo de avaliação externa de escolas. Considera o modelo de avaliação externa de escolas adequado à especificidade dos conservatórios de música?

E4- O modelo de avaliação externa tem sobretudo um pendor que não está muito adaptado à nossa escola, porque medir a missão de uma escola com base numa sociedade que não dá à cultura um grande valor, é desde logo uma coisa complicada. No entanto, a avaliação em si, a circunstância de alguém olhar sobre uma escola é positivo

e sobre esse ponto de vista, a avaliação externa teve um papel extremamente positivo porque fez com que nos aprimoremos a nossa casa e consigamos ver o que está bem, melhor e menos bem. Ver a realidade e fazer com que haja uma valorização efetiva daquilo que é positivo. Isto é, significa que as pessoas têm uma ideia interiorizada do que é uma boa escola, mesmo que não a pratiquem. O impacto foi positivo, embora tenha uma esfera de observação muito limitada na minha opinião e pouco adequada, os instrumentos de observação e medição não são os mais adequados à nossa realidade educativa.

H- A avaliação externa de escolas é um instrumento fundamental para a qualidade do ensino da música?

E4-Penso que sim, penso de qualquer forma que a avaliação não tem sentido se não tiver medidas de correção. O que é nós podemos observar no nosso sistema de ensino? Não existe um sistema de formação de professores que permita colmatar algumas deficiências que são detetadas na prática do dia a dia e é um constrangimento que nós temos. Por outro lado, penso que a observação que se faz de universo penso que varia de escola por escola... porque se formos olhar as expectativas dos alunos, vamos ver que são expectativas muito baixas, expectativas ligadas à ocupação de tempos livres e penso que sobre esse ponto de vista não é correto.

H- Que leitura faz do relatório de avaliação externa do conservatório em 2010. Que aspetos positivos ou negativos salienta no modelo de avaliação externa de escolas.

E4- Há erros. Por exemplo, como a observação é feita por estatística, o contrabaixo foi dado como o instrumento com menor taxa de abandono e está completamente errado, porque os resultados foram feitos de forma errada e a partir de estatísticas cruas e duras. Não foi feita uma observação de percurso do aluno, que quanto a mim neste tipo de escola deve ser feita, pois a observação do aluno desde que entra no Conservatório até que sai é sim, a mais correta e verdadeira, caso contrário os dados ficam viciados.

Os pontos positivos foi dar à escola a percepção da necessidade de ter mecanismos de monitorização das aprendizagens.. que nós vamos tentando implementar...Não com todo o sucesso e aí a responsabilidade é minha... A questão que me parece que ainda é carente é de facto, a capacidade da forma como a escola tem de gerar a sua própria formação. Isto tem a ver com a precariedade dos corpos docentes que retira a todos o

sentimento de pertença e de investimento. Porque a pessoa que não está no edifício não reflete sobre o edifício, quem aluga uma casa não faz melhorias, pode não estragar, mas não melhora!... Houve um impacto positivo dentro da própria observação.

H- Então foi esse o plano de melhoria que tiveram após o relatório?

E4- O plano de melhoria que nós levamos a cabo foi a monitorização sistemática das aprendizagens e a adopção coletiva de medidas de melhoria das aprendizagens. É evidente que no contexto de melhoria de aprendizagens temos de entrar com o diversos aspectos. Por um lado o trabalho de docência, que pode ser observado sob diferentes parâmetros. No ensino especializado é importante termos em conta o papel do professor junto do aluno, a capacidade do professor de se mobilizar para conseguir um resultado ao nível recorrente da motivação... a motivação que o professor consegue gerar no alunos, é a parte mais importante, é o cerne da questão. Normalmente temo que nas escolas nós colocamos o *onus* do insucesso nos alunos, o que é esquisito, porque se o aluno chega ao conservatório com a máxima da motivação o que é o faz desmotivar? Neste momento estamos com essa reflexão. Será que as provas e as medidas que se fazem na entrada do conservatório estão corretas. Achamos importante reformular um conjunto de processos, quer do trabalho pedagógico de ensino, desde logo montante na capacidade que temos de observar na criança as condições para que ela consiga fazer um percurso educativo naquela escola. O *onus* não pode ser colocado sistematicamente sob a criança, tem que ser posto sob a estrutura escolar, no ponto de vista individual, nos seus professores e no ponto de vista coletivo, no modelo de organização da escola. Nós temos uma organização neste momento muito condicionada do que foi a reformulação da coordenação dos departamentos curriculares para o ensino genérico. Essa não se aplica aos conservatórios, a estruturação da orquestra é uma das formas possíveis, mas de qualquer formas, nos sopros temos os metais e as madeiras e há ali um trabalho de coordenação que é preciso melhorar... No nosso processo de melhoria há uma questão que muito importante que é o da coordenação de departamentos, a chamada liderança, e estamos muito falhos, na minha opinião. Porque tempos poucos professores a poder cumprir essa função, condições de carreira, e assim leva- nos a cair naqueles que são sempre os mesmos e que têm práticas ultrapassadas e estão muito rotinados, também fazem uma gestão burocrática dos processos todos. Penso que no conservatório nós ansiamos a nova inclusão nos quadros de modo a poder trazer a este nível uma melhoria. Não tem havido melhoria ao nível da coordenação e ao nível do

conselho pedagógico, considero que não se avançou rigorosamente nada a esse nível e é mau.

H- A comunidade educativa teve conhecimento do relatório? Como se processou a reflexão em torno do relatório?

E4- Teve. A comunidade educativa penso que nalgum lado esteve alheia ao relatório porque de facto numa escola que se utiliza como *hobbie* não é importante ter uma percepção daquilo que acontece. Por outro lado penso que as notas foram positivas e por isso teve um impacto positivo de autovalorização da escola. Eu prefiro pensar pelo lado da crítica ao funcionamento, pela critica corretora, penso que sob esse ponto de vista a comunidade teve uma percepção positiva, mas não penso que seja, grande coisa! Risos...

H- Que efeitos o relatório teve no quotidiano da escola?

E4- Muito poucos efeitos. Ele teve um efeito pontual... teve o intuito de descansar as pessoas o reflexo do descanso, penso que não inquietou a estrutura escolar em si.

H- Considera que o corpo docente dos conservatórios estão preparados para mudanças significativas na organização e nas práticas preconizadas pelo relatório? O modelo de avaliação está adequado ao que é preconizado no relatório do Domingos Fernandes? Sim, eu acho que o corpo docente está preparado, no entanto há um problema é de coordenação. Um conjunto de medidas têm sentido se houver a adopção de medidas corretivas de algumas práticas pedagógicas. Eu penso que as práticas pedagógicas nos conservatórios em geral e no nosso também, estão muito infetadas e enraizadas e dependentes da experiência pessoal. Os professores reproduzem o seu percurso pessoal e isso não pode ser uma forma de trabalho. O professor deve estar preparado para a adopção de um conjunto de práticas diferenciadas para o grupo de alunos que tem à sua frente e isso não acontece. Há um trabalho de formação de professores, mas não me parece que as universidades estejam preparadas para trabalhar o mecanismo da motivação, por exemplo. Nós falamos no talento das crianças, mas esta é uma mentira, pois as crianças só tem talento se for desvendado. Há crianças que já têm uma predisposição porque são experienciadas, mas essa não é a realidade do nosso país, nem da nossa cidade. As crianças estão muito condicionadas pelo meio ambiente, à adopção de hábitos do meio cultural, parece-me que o corpo docente está preparado para fazer,



mas não sabe como fazer às vezes. Penso que é esta a questão que está falha no nosso sistema educativo. Soluções para isto? Acho que devemos gerar formação, e o grande sonho da minha vida é criar um centro de formação que pudesse resolver esse problema. Existe em Portugal gente muito bem formada para o fazer. A motivação na música não é diferente... As questões de relação do professor individual e aluno não é medida no relatório de avaliação externa na questão particular estatística, e aí seria importante observar o percurso educativo dos alunos, mesmo ao nível dos projetos. Porque o saber dos alunos de uma banda filarmónica vai ser produzido na própria banda. A reprodução de ensinamentos vai ajudar a banda a subir de nível. Também devemos fazer um estudo sobre a diferença entre as cordas e os sopros, por exemplo no percurso académico. Qual a função do piano na estrutura escolar? Pensar no porquê dos percursos serem diferentes. Qual o impacto na sociedade em si e o impacto interno na escola? A avaliação incidiu sobre a liderança, mas não esgotou aquilo que as escolas de música é importante, porque elas são ricas. Há uma questão muito interessante nos conservatórios... porque nós estamos a partilhar o território com uma escola secundária e a nossa escola está sobretudo virada para fora e não para dentro como a secundária. O conjunto de atividade que promovemos para a sociedade é brutal, é impressionante, se fossemos comparar... se os resultados fossem em função disso... nós éramos os maiores do mundo. Oferecemos cultura à sociedade, formação. Há um conjunto de atividade que são próprias destas escolas e mereciam na minha opinião, um conjunto de instrumentos de avaliação muito específicos.

H- Que organismo do estado deveria assumir a avaliação externa?

E4- Eu penso que a avaliação externa podia ser assumida pela IGEC, mas com algum contributo das escolas, isto é, as escolas dando pistas sobre aquilo que poderiam ser avaliadas.

H- Que tipo de perfil os avaliadores deveriam de ter?

E4- Os avaliadores podiam ter outro perfil... Penso que aquilo que é feito pela IGEC ao fim ao cabo, é medir o sistema educativo, utilizando os mesmos instrumentos, e a diferenciação de instrumentos é muito importante... porque quando nos pedem a diferenciação dos alunos...

Acho que o enunciado da avaliação podia ser melhorado, na minha opinião, avançando para um conjunto de características que temos e deixando as que não temos. Penso de qualquer forma que as escolas de música não estão cientes da autoavaliação, não estabelecem uma medida certa, não têm ambição.

H- Que tipo de dados, incluindo documentos, observação, questionários, entrevistas, considera mais pertinentes para a avaliação do conservatório de música?

E4- Há um medidor muito engraçado e informal que nós temos, e que começa a mexer com as escolas, porque o resultados da OJ forma pouco positivos para o Conservatório de Coimbra, mas estão a gerar na nossa escola um impacto muito superior ao do relatório de avaliação externa das escolas e que poderá ser uma medida complementar aos exames nacionais. Porque a OJ é um nivelador sobre o universo total das escolas públicas, ao nível nacional, vai colocar os professores a falar uns com os outros, de forma ralhada sobre o trabalho que é feito dentro da sua sala de aula e na escola. Há um conjunto de avaliações que estão a ser realizados no plano informal que na minha opinião são mais importantes que algumas que são feitas na avaliação externa.

H- No seu entender qual a periodicidade deste tipo de avaliação institucional?

E4- Eu penso que as avaliações deviam ter sempre o período da gestão de um diretor, porque quando está muito virada para a responsabilização de um diretor, dever-se-á observar esse período. No entanto, a ação do diretor deve ser medida de forma cautelosa, porque acredito que a democraticidade é o segredo do sistema e a escola precisa é de resultados globais. Em Coimbra ainda não existe uma política de escola. Porque um dos principais resultados de uma avaliação é dar ao avaliado a noção que ele tem de melhorar... Por isso eu olho para as questões com alguma lucidez cepticismo...Risos.... Penso que ao nível da liderança dos processos não depende do diretor mas sim da capacidade de fazer um trabalho coletivo, em que cada um sinta que tem o lugar na escola... Que na teoria é muito fácil mas na prática, é muito complicado... E estamos a tentar resolver algumas questões, através da adaptação o regulamento interno à nossa realidade.

---